Entre as Fronteiras do Ensino, da Pesquisa e da Extensão:

estudos na área de Letras

Aline Cassol Daga Cavalheiro
Ani Carla Marchesan
Angela Derlise Stübe
Cristiane Horst
Luciano Melo de Paula
Mary Neiva Surdi da Luz
(organizadores)

Apresentação

Esta publicação objetiva apresentar algumas reflexões e discussões iniciadas durante dois eventos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó – VII Semana Acadêmica de Letras (VII SAL) e III Instituto de Estudos Linguísticos (III IEL)* – de dois níveis de formação, graduação e pós-graduação, que foram realizados de forma integrada, possibilitando a socialização de conhecimentos e saberes produzidos pela comunidade acadêmica. Os textos que a compõem demonstram a qualidade e a diversidade de pesquisas e projetos desenvolvidos na região sul do Brasil, reunindo estudos que buscam ampliar as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão nas diferentes áreas de Letras.

Esse esforço de ampliação e também de reflexão e articulação, sob o olhar de diferentes teorias e pontos de vista, foi o tema da *VII SAL e do III IEL*: *entre as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão*. Foi, então, uma tentativa de pôr em xeque os limites dessas fronteiras e de aproximar os atores que as integram.

Nesse sentido, os textos desta coletânea revelam sobreposições e/ou aproximações entre duas ou mais fronteiras, demonstrando um pouco da diversa rede de trabalhos que constitui o campo dos estudos linguísticos e literários atualmente. Ademais, eles remetem à integração entre a *VII SAL* e o *III IEL*, rompendo as barreiras dos dois eventos que, na verdade, constituíram um único evento acadêmico, uma vez que foram planejados e realizados conjuntamente, de modo a integrar graduação e pós-graduação. Assim, estes escritos, cujos autores são pesquisadores, docentes e/ou alunos da graduação e pós-graduação que aceitaram nosso convite para publicar textos resultados de estudos, projetos e/ou atuação em diferentes instâncias da universidade, resultam das reflexões empreendidas no evento intitulado *Entre as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão*.

Passemos, pois, a uma breve apresentação de cada um dos oito capítulos desta coletânea, os quais puderam emergir a partir dos dois eventos e de suas reflexões. No primeiro capítulo, *As disparidades da modernidade*, Sabrina F. Fraccari

e Pablo L. Berned fazem uma revisão de literatura para analisar as críticas feitas por Antonio Candido, no artigo *Radicais de ocasião* (1980), a obras de João do Rio, mostrando o quão preocupado este escritor estava em retratar as contradições e/ou problemas econômicos e sociais que a sociedade carioca apresentava no início do século XX.

Andréa F. Weber assina o capítulo *O combate à imprensa em língua estrangeira no Brasil*, fazendo uma pesquisa em que busca analisar as legislações federais voltadas a regular o uso de línguas estrangeiras pela "imprensa escrita" brasileira, durante a era Vargas (de 1930 a 1945). Para tanto, a autora recorre a estudos das ideias linguísticas no Brasil e à Análise do Discurso, contribuindo, sobremaneira, para o entendimento das políticas linguísticas da época.

De uma perspectiva formal, Greici M. Sampaio e Aline P. Gravina apresentam um estudo de revisão de literatura sobre a variação nos usos das *preposições [para] e [a] como introdutoras de argumentos preposicionados de verbos triargumentais no PB*. As autoras discutem, no capítulo, a "diminuição/desaparecimento das construções dativas, que eram exclusivamente introduzidas pela preposição [a] e pronominalizadas pelo clítico [lhe]", e a substituição desses usos pela preposição [para] como introdutora de complementos verbais preposicionados e pelos pronomes tônicos [ele/ela] no lugar do uso de clíticos.

No capítulo *Atividade de leitura para avaliação de compreensão leitora stricto sensu*, Aline Cassol Daga Cavalheiro discute as implicações da dimensão *Intrassubjetiva* para o ato de ler. A partir disso, a autora apresenta uma atividade de compreensão leitora desenvolvida com base em categorias do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que pode ser usada para avaliação da compreensão leitora *stricto sensu* de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Assim, em se tratando da formação de leitores, a autora destaca a importância do trabalho com habilidades relacionadas aos níveis mais altos da escala de proficiência.

Gesualda dos Santos Rasia, em *Sedimentação de sentidos acerca do "ser professor"*, reflete acerca dos sentidos sobre "ser professor" a partir de um conjunto de discursividades que tem circulado em mídias impressas e *on-line*. A autora, com base na Análise do Discurso de filiação pêcheutiana, analisa enunciações em matérias jornalísticas no que diz respeito às representações sobre a profissão professor ou sobre o ser-professor na ordem capitalista contemporânea.

Marisa Z. Pierezan é a autora do capítulo *A subjetividade do professor presente nas marcas linguísticas do discurso oficial*, cujo objetivo é analisar "as marcas de subjetividade com que o discurso oficial se dirige ao professor e de como este discurso se encontra historicamente determinado, interpelado pela ideologia". Para essa empreitada, a pesquisadora analisa recortes do Parecer CNE/CEB 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a partir da noção de subjetividade presente na Teoria da Enunciação de Êmile Benveniste (1989) e da relação entre discurso e ideologia presente na Teoria de Análise de Discurso de Michel Pêcheux (2009).

No capítulo *Programas PET e PIBID e a graduação em Letras*, Morgana Fabiola Cambrussi, Ani Carla Marchesan e Eric Duarte Ferreira dão destaque a ações partilhadas entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET), que, segundo eles, "transformam o contexto geral da formação profissionalizante ou continuada". Ao abordar a formação universitária para a docência, os autores problematizam o modo como essa formação tem sido promovida no Brasil e ressaltam a necessidade de ampliação de ações partilhadas entre programas desenvolvidos por cursos de licenciaturas, bem como de uma maior articulação entre formação inicial e continuada.

Este livro se encerra com o capítulo que contempla uma experiência de extensão universitária. Keli Salí Schepaniak e Suélen Alessandra Barro descrevem as ações do projeto *Cinema em debate na escola – anos iniciais* e refletem sobre a importância de projetos dessa natureza para a formação de graduandos, para a formação continuada dos professores da escola e para a formação cultural e intelectual dos alunos da Educação Básica que participam de ações de extensão. O projeto descrito nesse capítulo é um exemplo da articulação entre o Programa de Educação Tutorial – Assessoria Linguística e Literária (PET-ALL) e o Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Interdisciplinar (PIBID-Interdisciplinar), ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó-SC.

Após apresentar os capítulos que compõem esta obra, resta-nos desejar que seus textos, como resultados da busca pela excelência científica, sejam fonte de

informação, de reflexão e de conhecimento e contribuam para as discussões que ampliam as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão na área de Letras.

Por fim, cabe um agradecimento a todos os envolvidos na execução deste projeto, ao Curso de Letras: Português e Espanhol, ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e à Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Também agradecemos à Editora da Universidade Federal da Fronteira Sul pela acolhida deste material para publicação.

Aline Cassol Daga Cavalheiro
Ani Carla Marchesan

SUMÁRIO

AS DISPARIDADES DA MODERNIDADE: ANTONIO CANDIDO LEITOR DE JOÃO DO RIO

Sabrina Ferraz Fraccari [1]
Pablo Lemos Berned [2]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

João Paulo Alberto Coelho Barreto, mais conhecido pelo pseudônimo literário João do Rio, nasceu em 1881, na cidade do Rio de Janeiro, e faleceu precocemente, aos 39 anos de idade, em 1921. Cronista, contista, romancista e também teatrólogo, sua obra constitui importante retrato da sociedade que habitava o Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX. Desfilam por seus escritos prostitutas, marinheiros, imigrantes, artistas, presidiários, cocotes, dândis, aristocratas, burgueses, entre muitos outros tipos de sua época.

Imortal da Academia Brasileira de Letras, João do Rio é mais conhecido pela produção de crônicas, sobretudo pelos livros *As religiões no Rio* (1906) – *best-seller* na época de lançamento – que reúne reportagens publicadas de fevereiro a março de 1904, no jornal *Gazeta de Notícias*, e *A alma encantadora das ruas* (1908), que compila reportagens e crônicas publicadas entre 1904 e 1907, também no jornal *Gazeta* e na revista *Kosmos*. No primeiro livro,

---

1 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com bolsa CAPES. Graduada em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo.

2 Doutor em Estudos de Literatura. Professor do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo.

> o narrador visita templos e sacerdotes de religiões desconhecidas de uma grande metrópole [...]. Maronitas, presbiterianos, metodistas, batistas, adventistas, israelitas, espíritas, cartomantes e até um frei exorcista do morro do Castelo são catalogados, descritos e observados com atenção e curiosidade (RODRIGUES, 2010, p. 50).

Já no segundo, apresenta a desigualdade e indiferença social que se percebia no Rio de Janeiro, perambulando pela rua em busca das personagens que figurariam em seus escritos, advindo daí o título de *flâneur*, amplamente utilizado para se referir ao autor carioca.

No entanto, se as crônicas escritas por João do Rio gozam de prestígio perante a crítica, o mesmo não ocorre com a produção ficcional, caracterizada como superficial e frívola por teóricos como Antonio Candido e Lúcia Miguel Pereira, por exemplo. Essa produção é composta pelos livros de contos *Dentro da noite* (1910), *A mulher e os espelhos* (1917) e *Rosário da Ilusão* (1921), último livro publicado em vida por João do Rio, bem como os romances *A profissão de Jacques Pedreira* (1913) e *A correspondência de uma estação de cura* (1918), e algumas peças teatrais, sendo a mais conhecida *A bela Madame Vargas*, representada pela primeira vez em 22 de outubro de 1912, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Retratando um Rio de Janeiro em metamorfose devido à modernização da cidade graças ao "Bota-Abaixo", intensa reforma urbana efetuada entre 1902 e 1906, João do Rio percorreu a cidade em busca das suas personagens mais representativas. Com seu característico sarcasmo, apresentou nas páginas de seus contos e romances tanto a nova elite econômica da cidade, que buscava a todo custo viver a "modernidade", como a população por ela denominada "povo", que vivia à margem da sociedade, buscando novos meios de sobreviver na nova ordem econômica e social.

Assim sendo, no presente capítulo, objetivamos revisitar as críticas feitas a João do Rio por Antonio Candido, no artigo "Radicais de ocasião" (1980), e interpretá-las por outra perspectiva, buscando na obra ficcional do autor em questão elementos que possam ajudar a repensar a crítica feita. Ao retomar aspectos apontados por Candido sobre as crônicas de João do Rio, buscamos, ainda, refletir sobre a presença de tais aspectos também na produção ficcional do autor carioca, que é deixada de lado pelo teórico. Além disso, tal estudo de

caráter bibliográfico nos possibilita retomar a perspectiva de Antonio Candido, tão importante teórico literário brasileiro.

2 UM RADICAL DE OCASIÃO

Antonio Candido (1918-2017), um dos mais importantes teóricos brasileiros, em artigo denominado "Radicais de ocasião", parte do livro *Teresina, etc* (1980), analisa alguns escritores brasileiros do início do século XX, cujo histórico não costuma aproximá-los de vertentes socialistas, tanto na política quanto na vida social. No entanto, o que interessa a Candido é perceber que estes literatos foram capazes de tecer importantes denúncias acerca da sociedade na qual viviam. Entre os nomes citados por Candido, estão Olavo Bilac, Luís Edmundo, Elísio de Carvalho e, ainda, João do Rio, sobre o qual se debruça mais tempo, analisando, sobretudo, crônicas do livro *A alma encantadora das ruas* (1904). É interessante observar que, ao início do artigo, o teórico nos apresenta a figura do "revolucionário profissional", ou seja, um militante ligado a uma organização partidária, refém das ideias a ela vinculadas, que deve pensar e agir tal qual a ideologia de seu partido. Em contraposição a esta figura, Candido apresenta os "radicais de ocasião", "homem sem qualquer compromisso com a revolução, frequentemente até contrário a ela, que, no entanto, nalgum período, ou apenas nalgum instante da vida, fez alguma coisa por ela: uma palavra, um ato, um artigo, uma contribuição, uma assinatura" (CANDIDO, 1980, p. 193).

Tal dualidade denota a preocupação que Candido já demonstrava em *Literatura e sociedade*, cuja primeira edição data de 1965. O crítico, no livro em questão, reflete sobre a ligação entre texto e contexto e a necessidade de uma interpretação dialética que considere fatores externos (contexto social no qual determinada obra foi produzida e o tanto de realidade que conseguisse captar) e fatores internos (operações formais que caracterizam a obra e excluiriam, assim, qualquer possibilidade de relação com o social para interpretá-la). Diante disso, de acordo com a perspectiva adotada, torna-se fundamental observar as relações entre a literatura e o social.

Candido, a fim de melhor exemplificar tais relações, cita o episódio conhecido como "domingo sangrento", quando milhares de trabalhadores russos que

estavam diante do Palácio de Inverno, residência dos czares, com o objetivo de entregar uma carta pedindo melhorias nas condições de trabalho, foram fuzilados pela guarda imperial. Tal episódio teria sido estopim para uma série de protestos por parte dos intelectuais e teve reflexo entre os literatos brasileiros, sobretudo em Bilac. Conforme Candido, acontecimentos como esse mexem com as classes médias, pois seriam os únicos a dar notícias a elas sobre o que há na base da sociedade.

Tanto Bilac, que manifestou apoio aos trabalhadores russos, quanto Luís Edmundo, que se acreditava socialista, ou Elísio de Carvalho, que chegou a declarar-se um socialista "passageiro e confuso", não passavam de radicalistas verbais, motivados pelo "ódio ao burguês e o sentimento do papel excepcional do artista" (CANDIDO, 1980, p. 196). Sendo esta fase passageira, seria impossível enquadrá-los no que Candido chama de "compromisso militante", que retoma a ideia de ligação partidária e vinculação ideológica.

Radical de ocasião também foi, pela perspectiva de Candido, João do Rio, "[...] jornalista adandinado, procurando usar a literatura para ter prestígio junto às camadas dominantes, acabando, segundo muitos, por vender a pena aos ricaços portugueses do Rio" (CANDIDO, 1980, p. 197). Note-se aqui que Candido recupera a imagem de dândi, tão utilizada para caracterizar João do Rio. O exemplo máximo de dândi pode ser encontrado em Oscar Wilde, uma das maiores influências à produção literária e ao comportamento de João do Rio, que também traduziu obras do escritor irlandês, entre elas a famosa peça *Salomé*.

Um dândi é um sujeito amplamente preocupado com a aparência física e com o modo de se vestir, adota uma postura de pensador diletante perante a sociedade e ocupa seu tempo com lazer e práticas lúdicas e ociosas. Do ponto de vista econômico, o dândi geralmente é um homem pertencente à classe média, que se utiliza do vestuário como um modo de simbolizar a "superioridade aristocrática do seu espírito" (BAUDELAIRE, 2010, p. 63), visto que não dispõe de tão grandes recursos financeiros. O dândi era uma figura comum dos grandes salões. Homem elegante, com traje impecável, desfila pelos salões da alta sociedade, distribuindo sorrisos e elogios, como faz o Barão de Belfort – personagem constante na obra ficcional de João do Rio, e um típico dândi.

Talvez o fato de o escritor apresentar-se perante a sociedade como um dândi, valorizando aspectos ligados à aparência, tenha repercutido negativamente nas críticas feitas à sua obra, transpondo os ideais de superficialidade e frivolidade

comumente associados às figuras típicas das altas rodas sociais, como o dândi, para a obra do autor em questão. Há claramente uma preocupação com aspectos visuais na literatura de João do Rio, com descrições detalhadas de ambientes luxuosos, menção aos figurinos das personagens e alguns detalhes relacionados à aparência física, sobretudo acerca de personagens com menos possibilidades financeiras, o que não significa que toda sua produção seja apenas figurino.

Exemplo disso é um episódio de *A correspondência de uma estação de cura*, romance epistolar – um dos poucos do gênero na literatura brasileira –, publicado originalmente em 1918, que retrata uma temporada das estações d'água em Poços de Caldas, Minas Gerais. No início do século XX, com a ascensão do discurso higienista, a busca pela cura das doenças foi uma constante entre a população da nova elite econômica e social, e as estações balneárias eram muito comuns, pois se afirmava que os banhos tomados nesses locais teriam poderes curativos.

No romance em questão, uma das personagens que acompanhamos é o neurastênico Teodomiro Pacheco, acostumado a viajar pela Europa, mas que desconhece totalmente o Brasil. Sua visão do país limitava-se a crer que, fora do Rio de Janeiro e de São Paulo, os demais habitantes seriam todos índios, como na época da chegada de Cabral. Quando chega à cidade mineira, Teodomiro logo procura realizar incursões por meio dela, pois afirma que desconhece o Brasil completamente.

> Conheci da ignorância que estou das coisas do Brasil desde o começo da viagem. O Brasil decididamente tem grandes problemas a resolver. Em vez de fugir ao meio ou perder o meu tempo "divertindo-me", como fazem estes cavalheiros do hotel, estou disposto a estudar aspectos para mim inéditos (RIO, 1992, p. 24).

E, a partir de então, o jovem neurastênico põe-se a estudar seu país de origem. No entanto, tal atividade não dura mais que três missivas, pois quando encontra Tia Rita, uma senhora habitante de Poços, Teodomiro não suporta a visão que tem:

> Era uma velha macróbia. O reumatismo tinha, como um polvo, manietado por completo a pobre. Lentamente, a pouco e pouco, pegara-a pelas extremidades, deformando-lhe a princípio as mãos, depois os braços, depois as espáduas, depois o pescoço, para, finalmente, grilhetear-lhe os membros inferiores. Ela estava sentada, isto é, um único pedaço da magra anca indolorida sentava no

> surrão. O pescoço voltava-se sempre para o poente; os cabelos empastados e em desordem coroavam-lhe a face lívida, invadida, nas pálpebras pesadas, pelos xantemas da velhice [...]. Uma das suas mãos tinha os dedos todos voltados para cima, enquanto na outra cada nodosidade das falanges tomava um jeito diverso – de modo que toda a mão deformada lembrava a curva rebentada de uma garra numa suprema contração (RIO, 1992, p. 60).

Diante de Tia Rita, o neurastênico admite que, entre as senhoras e os cavalheiros que o acompanhavam na visita à velha, somente dois sentimentos se sobressaíam: o nojo e o medo de um dia eles também sofrerem daquele mal.

Como forma de recompensar a pobre mulher pelo seu sofrimento, ou melhor dizendo, para tirar da consciência o peso do fardo carregado pela velha mulher, tanto senhoras quanto cavalheiros, "[...] convencidos de que para toda aquela tragédia o dinheiro era um bálsamo de primeira ordem" (RIO, 1992, p. 62), começaram a alcançar notas para a neta da velha. No entanto, quando um dos cavalheiros pergunta à Tia Rita o que ela mais deseja, a velha responde que, mesmo diante de todo aquele sofrimento, o que mais deseja é viver:

> — O meu desejo, meu senhor, o que eu mais quero no mundo? Ninguém daqui me pode dar. Só Deus. Deus e Nossa Senhora.
>
> — Ah! já sei, é a saúde.
>
> — Não é. Deus quis que eu ficasse assim, mas eu ainda escuto, eu ainda falo, eu ainda vejo os meus bons senhores e estas senhoras bonitas. Deus é bom...[...].
>
> — O meu desejo... V. S. quer saber o meu desejo?
>
> E, de repente, num soluço que lhe levantou o magro peito e lhe deu à face uma contração convulsa de dor, num soluço em que me pareceu ver a ânsia de toda a humanidade sofredora, e esse misterioso e potente sentimento que amarra à existência o sofrimento: num soluço que era um mundo:
>
> — Só Deus... eu quero viver! (RIO, 1992, p. 63).

O depoimento da pobre senhora, obviamente, chocou senhores e senhoras tão distintas que, prontamente, deixaram o mais rápido possível a casa de Tia Rita. Na saída do grupo, Teodomiro chama atenção para a vestimenta das senhoras, logicamente muito elegantes, quando, em contraste com a miserável habitação, "[...] as saias de seda faziam, sob as rendas leves dos vestidos, um

'ruge-ruge' discreto" (RIO, 1992, p. 63). Tal comentário, inegavelmente estético, compara o luxo no qual viviam os visitantes, com a total falta de condições mínimas de sobrevivência apresentadas pela casa de Tia Rita, além de evidenciar a incapacidade do grupo em lidar com a situação vivida.

Teodomiro, ao buscar as saias elegantes das senhoras, não o faz porque tem uma preocupação imensa em reconhecer os tecidos que as compunham. Faz porque ele, acostumado ao luxo que a Europa lhe proporcionava, jamais imaginou que, em seu país de origem, alguém vivesse em ambiente tão miserável. Além disso, diante da visão horrenda de Tia Rita, é quase incompreensível que alguém vivendo daquele modo há duas décadas ainda queira viver. A existência de Tia Rita é vista como completamente inútil, pois ela não é bonita, nem jovem, nem sequer consegue trabalhar; assim sendo, não há motivo para que ela viva e, no entanto, é isto o que ela mais deseja. O fato de Teodomiro observar as saias da senhora evidencia sua total falta de compreensão sobre o que acaba de presenciar, e o que ele faz é buscar conforto naquilo que estava acostumado a viver: o luxo e a beleza.

3 INESPERADO OBSERVADOR DA MISÉRIA

Candido, seguindo sua análise acerca da figura de João do Rio, elenca algumas críticas que contemporâneos ao jornalista dirigiram a ele. O tom sempre beira o total desrespeito, como comenta o teórico sobre Antonio Torres, crítico que trouxe a ideia de João do Rio ter vendido sua escrita aos portugueses mais abastados. Ou Elói Pontes, que se incomoda com o estilo do carioca e "o apresenta como um ignorante apressado, plagiário, cínico ao ponto de inventar para si mesmo uma aura de escândalo e perversão que não corresponderia à realidade" (CANDIDO, 1980, p. 197). Boa parte da crítica feita pelos contemporâneos de João do Rio se apresenta desse modo, procurando meios de desqualificar qualquer qualidade literária apresentada pelo escritor com base em sua postura de dândi e seu gosto requintado e cosmopolita, que transparece em sua escrita pelo uso de expressões estrangeiras, sobretudo francesas – quando o francês era moda no Brasil – e depois inglesas – quando o inglês passou a ser a língua da moda.

No entanto, sua busca pelo requinte e pelo luxo, além de sua preocupação de estar em conformidade com a moda que vinha da Europa, não o impediram de, em diversos momentos de sua produção literária, observar as contradições que a modernidade relegou ao Rio de Janeiro. Conforme constata Candido (1980, p. 197),

> no escritor superficial e brilhante ocorriam diversos filões, alguns curiosos, alguns desagradáveis e outros que revelam um inesperado observador da miséria, podendo, a seus momentos, denunciar a sociedade com um senso de justiça e uma coragem lúcida que não encontramos nos que se diziam adeptos ou simpatizantes do socialismo e do anarquismo [...].

A crítica de Candido apresenta um João do Rio amplamente preocupado com a sociedade da qual fazia parte, dando voz a personagens marginalizados. Da mesma forma, contava também histórias que a elite carioca, se sabia da existência, fechava os olhos para não ver, como fez a personagem Teodomiro Pacheco, arquétipo da elite carioca que sequer conhecia o país que tanto criticava.

As considerações de Candido acerca deste João do Rio delator da miséria pautam-se, sobretudo, em crônicas dos livros *As religiões no Rio* (1906), *A alma encantadora das ruas* (1908) e *Cinematógrafo* (1909). As crônicas escolhidas para a análise apresentam a exploração das crianças em trabalhos pesados e nada compensatórios que as relega à mendicância, bem como as crianças aliciadas pelo crime que chegam a cometer assassinatos. Além disso, apresenta também as insalubres condições de trabalho a que estavam submetidos muitos estivadores, registrando o depoimento de um deles:

> — O problema social não tem razão de ser aqui? Os senhores não sabem que este país é rico, mas que se morre de fome? É mais fácil estourar um trabalhador que um larápio? O capital está nas mãos de grupo restrito e há gente demais absolutamente sem trabalho. Não acredite que nos baste o discurso de alguns senhores que querem ser deputados. Vemos claro e, desde que se começa a ver claro, o problema surge complexo e terrível. A greve, o senhor acha que não fizemos bem na greve? Eram nove horas de trabalho. De toda a parte do mundo os embarcadiços diziam que trabalho da estiva era só de sete! Fizemos mal? Pois ainda não temos o que desejamos. A máquina, no convés, recomeçara a trabalhar.
> — Os patrões não querem saber se ficamos inúteis pelo excesso de serviço. Olhe, vá à Marítima, ao Mercado. Encontrará muitos dos nossos arrebentados,

> esmolando, apanhando os restos de comida. Quando se aproximam das casas às quais deram toda a vida, correm-nos! (RIO, 1995, p. 67).

Nessa crônica do livro *A alma encantadora das ruas*, o *flâneur* João do Rio dá voz a um trabalhador que escancara toda a exploração a que ele e seus colegas eram submetidos, além de expor um fato que continua atual no Brasil: a concentração de riquezas nas mãos de poucas pessoas.

Candido traz mais alguns exemplos de crônicas que apresentam a perspectiva de operários e a apreciação do direito à greve, comparando os trabalhadores europeus com os brasileiros, e exalta o fato de os trabalhadores do velho mundo reconhecerem-se enquanto explorados, diferentemente dos daqui. Nos exemplos citados pelo teórico, o escritor adandinado apresenta-se como um verdadeiro crítico da organização da sociedade brasileira, que divide de modo tão desigual tanto os recursos financeiros como a oferta de emprego, explorando ao máximo aqueles que realizam os trabalhos mais pesados.

No entanto, a análise do crítico refere-se somente às crônicas produzidas pelo escritor carioca, sob a justificativa de que

> esse João do Rio clarividente é o da primeira fase, sem dúvida a melhor. O d'*As religiões no Rio* (1906), d'*A alma encantadora das ruas* (1908), de Cinematógrafo (1909). Depois, ele enveredou por uma lusofilia bastante suspeita e um patriotismo publicitário, retórico, bem-pensante, ao mesmo tempo que afiava como contrapeso o esnobismo decadente e o franco cinismo (CANDIDO, 1980, p. 197).

Dessa forma, Candido opta por não mencionar as produções ficcionais de João do Rio, justificando tal escolha pela postura adotada pelo jornalista. Tal crítica também é feita por Lúcia Miguel-Pereira, referindo-se à produção ficcional de João do Rio como superficial e frívola, conforme mencionado anteriormente.

Assim sendo, como a produção ficcional do carioca também traz narrativas com reflexões acerca da composição da sociedade carioca na qual viveu João do Rio, apresentaremos, a seguir, breves análises de pelo menos uma narrativa de cada livro de contos publicado pelo carioca: *Dentro da noite* (1910), *A mulher e os espelhos* (1917) e *Rosário da Ilusão* (1921), como um meio de repensar as críticas feitas à produção ficcional de João do Rio. A reflexão acerca da população marginalizada na cidade do Rio de Janeiro em consequência do processo de

modernização, não só estrutural, mas também das relações de trabalho, com a adoção ainda mais enfática do sistema capitalista que precisa dos excluídos para seguir, exaltada por Candido ao analisar a produção cronística de João do Rio, também pode ser reconhecida na produção ficcional do autor. E é sobre isso que pretendemos refletir.

4 O FICCIONISTA OBSERVADOR DA MISÉRIA

Com a instauração da República no Brasil e, no *fin-de-siécle*, com as ideias do prefeito Pereira Passos de modernizar a cidade do Rio de Janeiro, esta, que já recebia imigrantes desde os últimos anos da Colônia, passou a ser o destino de um número cada vez maior de imigrantes, sobretudo portugueses que deixavam a Europa para tentar fortuna no Brasil. Como a demanda por mão de obra na cidade que buscava se modernizar em nome do progresso e da civilização era muito grande, nos primeiros anos do século XX, a cidade carioca concentrava bem mais da metade dos portugueses que resolveram tentar a vida no Brasil.

João do Rio, no conto "Última noite", parte do livro *Dentro da noite*, apresenta a trajetória do português Armando, que viera ao Brasil "remetido a um tio padre que vivia em mancebia com uma cabrocha gorda para os lados da Penha" (RIO, 2002, p. 159). Porém, devido à beleza física de Armando, o tio, com ciúmes da companheira, decide expulsar o sobrinho de casa, mandando-o trabalhar e morar em uma taberna.

Armando, com o transcorrer dos dias, conhece e apaixona-se pela vida no teatro, passando a frequentar diversos espetáculos e a faltar ao trabalho, o que levou o dono da taberna a colocá-lo para fora, deixando-o sem emprego e sem onde morar.

> O teatro, a caixa, os artistas exerciam a sua fatal tentação e para a folia da noite Armando cortava na gaveta do patrão uma féria permanente. Mas, ao voltar uma noite à taberna, encontrou de pé, à porta, o patrão a bufar de cólera, que o espancou furiosamente, insultando-o a berrar:
>
> — Pensavas, patife, que eu não viria a saber!

> Ele foi digno. Que importavam empregos? Exigiu as suas contas, recebeu economias de dois anos que o patrão com a ameaça da polícia dera imediatamente, e caiu no oceano daquela vida sedutora, despreocupado e feliz (RIO, 2002, p. 160).

No entanto, se o tom foi despreocupado ao sair do emprego, quando percebe que acabam as economias, o lusitano começa a sentir o peso de estar desempregado: a fome passa a ser constante, e nem o encantamento com as companhias teatrais salva o rapaz.

Quando volta a procurar emprego, percebe que todas as portas se fechavam quando os empregadores descobriam o tempo que Armando havia ficado sem trabalhar: "[...] já não lhe restava mais nada das economias e era preciso empregar-se. Empregos! Todas as portas se lhe fechavam nas casas de comércio, sabendo do tempo em que estivera desempregado" (RIO, 2002, p. 161). Com o correr dos dias, acostumou-se a poucas refeições enquanto caminhava de botequim em botequim, tentando a sorte no jogo e, à noite, buscando algum sujeito que tivesse pena de seu estado e lhe garantisse uma senha para entrar no teatro.

Em sua última noite, ele havia tomado um caldo verde com o resto das economias que tinha e se dirigia a esmo pelas ruas cariocas, até encontrar uma roda de atores à porta de um botequim. A companhia estava em fim de temporada na cidade, e o rapaz aproveitou para adentrar ao teatro. Indo até os fundos, encontrou uma pequena peça que servia de aposento a um dos atores. Armando lá entrou e aproveitou um sofá para descansar. À meia-noite, acordado pelo ator Espíndola, o dono do aposento, o português saiu caminhando pelas ruas do centro da cidade.

Em seguida, entrou na estação Central para tomar um trem e poder dormir mais algumas horas. Viu uma negra vendendo mingau, mas se comprasse o mingau não poderia comprar o bilhete. Optou pela segunda opção. Tomou o trem e sonhou com a família. A mãe chamava-o de volta para Portugal. Acordou assustado. Foi até o fim do vagão observar os últimos vestígios da noite. Observou uma corrente pendendo do vagão da frente e quis pegá-la. Desequilibrou-se e acabou caindo, "as rodas do outro vagão esmigalharam qualquer coisa. O trem continuou na luminosidade da manhã. E ninguém do trem reparou naquele fim de vida tão desconsolada, sob o calor do sol que começava..." (RIO, 2002, p. 165).

Armando representa o sonho de portugueses que, em sua maioria, viviam em delicada situação financeira na Europa e decidiram vir ao Brasil em busca de fortuna. A nova ordem social e econômica burguesa, pautada em ideais que

recuperam a máxima "o trabalho dignifica o homem", não abre espaço para alguém que opta por se manter longe de qualquer emprego por um tempo, como é mencionado na narrativa, e castiga o "rebelde", relegando-o à fome e ao abandono.

O ideal burguês, que demoniza ações do sujeito que não sejam voltadas para a produção, não perdoaria um rapaz que abre mão de seu posto de trabalho para acompanhar a vida nos teatros, que tanto o encantava. Se João do Rio foi um observador da miséria, conforme Candido, percebe-se aqui o modo como ele consegue expor, no conto "Última noite", uma faceta do progresso que normalmente não é observada, uma faceta que relega à exclusão todos aqueles que não estão aptos para "jogar o jogo", ou, no caso de Armando, voltar a ser um sujeito produtivo que contribua efetivamente no sistema de livre mercado que passou a imperar no país.

Buscando na produção ficcional de João do Rio mais exemplos que evidenciam um olhar do autor voltado para questões de cunho social, como Candido faz ao analisar a produção de crônicas do autor carioca, podemos citar o conto "Menina Amarela", parte do livro *A mulher e os espelhos*. Neste conto, acompanhamos Pedro de Alencar, um rapaz abastado que vê na casa de prostituição de Flora Berta, cafetina e sua amante, um local onde é possível observar todos os vícios e perversões sexuais praticados pelas pessoas como se fossem animais selvagens em busca de prazer:

> — É esplêndido, filho, de inconsciência moral! Não imaginas a atmosfera permanente de animalidade vestida. Há meia dúzia de mulheres que só pensam nos homens, uma cataverna de homens a galopar pelos corredores. E tudo, até os móveis parecem gritar a falta de vergonha. Com um mês de estadia naquela casa, fica-se a perguntar onde está o pudor. Realmente existe o pudor? Existiu mesmo? (RIO, 1990, p. 38).

As observações de Pedro são dirigidas à falta de pudor, ao fato de os habitantes e os frequentadores daquele local aproximarem-se dos animais devido à predominância do instinto sexual.

No decorrer do conto, somos apresentados a Francisco, outro amante de Flora Berta, que passa a disputá-la com Pedro, criando uma espécie de triângulo amoroso. No entanto, em meio às observações do protagonista e seu "romance" com Flora Berta, o rapaz é surpreendido pela visão de algo que muda completamente

sua experiência no prostíbulo. Durante uma de suas visitas – mais precisamente a última que faz à cafetina –, o rapaz e Flora estão juntos quando ouvem um toque à porta, que pensam ser de Francisco. No entanto, ao abrir a porta, surge a figura de uma menina:

> Pequena, miúda, magra, o pescoço fino, tremia como se viesse da neve. E parecia que lhe tinham dado por dentro da pele um violento banho de enxofre. Tinha jalde a face, a pele das mãos era amarela, os lábios, sem sangue, laivavam-se de amarelo, e nas olheiras cor de pérpetua a esclerótica, era cor de gema d'ovo. Lembrava um espectro de pesadelo, um ser irreal, onde só os seios duros e eretos davam impressão de vida impetuosa (RIO, 1990, p. 41).

Diante da visão da menina, o aventureiro Pedro fica atordoado, pois, por mais que estivesse frequentando o local para observar e viver algo que não estava acostumado, presenciar uma criança com aquela aparência fugia completamente das suas pretensões.

Flora Berta, que parecia completamente desconfortável com a situação, contou ao rapaz como a menina fora parar ali. Fazia pouco mais de três meses, o pai a havia trazido, pois ela fora estuprada por um amigo dele, um carroceiro, que entrou no quarto da criança e agarrou-a à força. "No outro dia, foram encontrá-la assim, a soluçar, não podendo olhar os homens sem tremer, sem fugir. Nem mesmo o pai. É amarela, toda amarela, filho. O médico disse que foi de horror..." (RIO, 1990, p. 42). O modo como Flora narra o que aconteceu com a menina demonstra que ela não sente qualquer sentimento com relação ao ocorrido, pois age como se fosse plenamente aceitável uma menina de doze anos ter sido estuprada, uma vez que tinha "aqueles seios" (RIO, 1990, p. 42). Ao tomar conhecimento da situação da pobre menina e vendo a indiferença de Flora, Pedro não mais voltou ao bordel.

Se João do Rio, nas crônicas apontadas por Candido, demonstra uma preocupação com a situação das crianças no Rio de Janeiro que se quer afirmar civilizado, aqui não é diferente. O submundo da prostituição, tão presente na cidade maravilhosa após a sua remodelação, uma vez que, com o recebimento de imigrantes, o número de homens quase dobrava o de mulheres, apresenta-se como divertimento para um jovem aristocrata. No entanto, em meio às considerações de selvageria que observa, o rapaz coloca-se frente a frente com uma menina de

12 anos, deixada pelo pai em uma casa de prostituição e que não recebe compaixão nenhuma por parte da dona do estabelecimento. Aliás, parece está somente esperando a aparência da menina melhorar para que ela possa também trabalhar como prostituta e render mais alguns tostões.

Os esquecidos pela modernidade também podem ser encontrados no livro *Rosário da Ilusão* (1921), o último publicado em vida por João do Rio. Deter-nos-emos no conto "Sonho", que apresenta um diálogo entre um morador da cidade do Rio de Janeiro que dorme nos bancos das praças e uma personagem que, ao final da narrativa, descobrimos ser Jesus Cristo.

> Nos bancos daquella praça publica, batida pelo luar da madrugada, dormiam os vagabundos. Eram creanças, eram rapazes, eram homens na edade viril, e eram velhos tenebrosos. O somno da desgraça é um dos mais trágicos motivos de meditação da vida. Porque não se faz de repouso, faz-se de agonia, não tem sonhos, tem o acabrunhamento ancioso, parece o desespero derradeiro dos sem esperança. E as posições das creaturas nos bancos, uns de borco sobre o encosto, outros enrodilhados, alguns espapaçados com a boca aberta e o chapéu para os olhos, faziam como um sócco de angustia resignada à architectura da praça, que o luar acarinhava [...] (RIO, 1921, p. 85).[3]

Era prática comum na cidade carioca dos novos tempos proibir qualquer pessoa de dormir em bancos de praças, para garantir que estivessem sempre limpos e cultivassem o ar de cidade moderna, de Paris dos trópicos, que o Rio de Janeiro buscava alcançar. Para isso, os guardas noturnos cuidavam das praças, impedindo que qualquer transeunte se achegasse aos bancos.

> — Julguei que fosse a policia! E' um novo collega... Sorriu lugubre, puxou mais a gola poida do casaco para o pescoço sem collarinho. O cavalheiro sorriu também e, como desejoso de conversar, indagou:
>
> — A policia daqui é aborrecida?
>
> — Pois! Como a de todas as praças. Podemos sentar mas não dormir.
>
> — E dormem...
>
> — Quando ha um guarda com um pouco de alma. Eu ando por ahi ha tres mezes e sempre acho este banco commodo. Seja tudo pelo amor de Deus!... (RIO, 1921, p. 88).

---

3 Optamos por manter a grafia da publicação original, nossa fonte de consulta.

O rapaz que dormia no banco já tinha sido preso antes por dormir em um banco da praça. Trabalhava desde os dez anos no canteiro de obras. Após o "Bota Abaixo", perdera o emprego, ficou sem comida, a filha falecera devido à varíola, a mulher ficara doente e fora internada no hospital, e restou a ele somente o vaguear pela cidade. Ele ficou sem nada: comia quando dava, passava os dias à base de água do chafariz. Por fim, Jesus se compadece do pobre homem e lhe dá de presente um casaco e um chapéu, no entanto, o homem acorda e percebe que tudo não passara de um sonho e que, por sinal, alguém lhe roubara o chapéu que ele carregava.

Novamente os problemas sociais do Rio de Janeiro remodelado e com a "cara de progresso" que o Brasil queria mostrar ao exterior aparecem. A pose de dândi, o gosto pelo luxo, o requinte e o uso de palavras estrangeiras para tornar mais elegante a escrita não impediram o escritor carioca de ser também um crítico dos problemas sociais que conviviam lado a lado com a cidade moderna com ares parisienses.

Se buscarmos mais um ponto de ligação entre os três contos analisados, apesar de ambos tratarem sobre os esquecidos pela modernidade, os espaços ocupados pelas personagens dentro da cidade também são importantes para a construção da narrativa. Em "Sonho", são os bancos da praça que servem de dormitório: não há lugar para os pobres, pois a polícia pode chegar a qualquer momento e mandá-los embora dali. A menina amarela, depois de perder a honra, só é autorizada a habitar um bordel, e Armando, o português, depois que perde o emprego, vaga entre a coxia do teatro e um trem que toma para servir como lugar de descanso, mas que acaba levando-o de encontro à morte.

A cidade que, em tese, é de todos, relega certos lugares aos habitantes menos favorecidos economicamente. É como se houvesse lugares para os pobres, como aponta Candido ao analisar o romance *L'Assommoir* (1877), de Émile Zola, em um artigo que faz parte do livro *O discurso e a cidade* (2015). O romance se passa em um bairro operário de Paris, e Candido reflete sobre os lugares pelos quais as personagens pouco favorecidas economicamente transitam e aponta que estão relegadas aos lugares menosprezados, como os cortiços e as ruas. Conforme o teórico, em determinado capítulo do romance, há uma "descrição sucessiva de ambientes normais da civilização urbana, dos quais o pobre é excluído" (2015, p. 49), ou seja, a cidade oferece espaços determinados que podem ser frequentados e ocupados pelos pobres.

Tal crítica, dirigida ao romance de Zola, pode ser recuperada diante das narrativas escritas por João do Rio, analisadas anteriormente, pois ambas trazem delimitados os espaços pelos quais podem circular os pobres. É interessante observar que tanto em "Sonho" quanto em "Última noite", as personagens não têm sequer um lugar fixo para o qual possam voltar. Vivem pelas ruas, à procura de algum lugar que sirva para descanso, sejam os bancos das praças ou os trens.

Assim, com a modernidade na cidade carioca, os próprios ambientes passam a ter uma espécie de delimitação, com espaços próprios aos pobres, assim como acontece no romance de Zola analisado por Candido. Tal característica, exaltada pelo crítico na constituição do romance que se passa em Paris, é também revelada nos contos de João do Rio analisados, que deixam em evidência os espaços, na cidade carioca, que seriam próprios aos excluídos pelo progresso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antonio Candido analisa a produção de crônicas de João do Rio e apresenta exemplos que retratam um escritor amplamente preocupado com as contradições que a sociedade carioca apresentava no início do século XX. No entanto, o teórico afirma que esse João do Rio, preocupado com aqueles relegados à margem da civilização ou mesmo excluídos dela devido à nova ordem econômica e social, foi o João do Rio da "primeira fase", que, depois disso, não mais demonstrou qualquer interesse pelos problemas sociais.

Ao analisar sua produção ficcional, percebemos que o autor não deixou de observar as contradições que tomavam conta da cidade carioca e retratou uma variedade de personagens à margem da sociedade. Como exemplos retirados da obra de João do Rio, destacamos o imigrante europeu que veio ao Brasil em busca do sonho da fortuna, e sequer chega perto dela. Aparece, também, a história de uma menina que acaba fazendo parte de uma casa de prostituição e é tratada apenas como mais um meio de se obter lucro. E, por fim, o sujeito que não conseguia mais emprego e habitava as praças da cidade sendo constantemente expulso de lá pelos guardas responsáveis por manter a "limpeza" da cidade.

Além de ser um entusiasta da modernidade, como foi João do Rio, percebemos que ele não deixou de retratar as contradições da nova cidade, tal como

observamos na análise de Candido referente à produção de crônicas e na leitura da produção ficcional do escritor carioca, especialmente a contística. Ao invés de modernizar-se, garantindo espaço para todos os seus habitantes, as mudanças no Rio de Janeiro favoreceram somente uma elite econômica, que passou a tomar conta do centro da cidade, relegando os demais às margens, tanto sociais quanto econômicas, criando uma massa de miseráveis que João do Rio não ignora. É fato que o carioca não foi um amplo defensor dos oprimidos, no entanto, não há como negar sua preocupação em apontar as disparidades da modernidade que percebia em seu flanar pela cidade.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade*: O pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CANDIDO, A. Degradação do espaço. *In*: CANDIDO, A. *O discurso e a cidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

CANDIDO, A. Radicais de ocasião. *In*: CANDIDO, A. *Teresina etc*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

RIO, J. do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

RIO, J. do. *A mulher e os espelhos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990.

RIO, J. do. *A correspondência de uma estação de cura*. São Paulo: Scipione, 1992.

RIO, J. do. *Dentro da noite*. São Paulo: Antiqua, 2002.

RIO, J. do. *Rosário da Ilusão*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1921.

RODRIGUES, J. C. *João do Rio*: vida, paixão e obra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

O COMBATE À IMPRENSA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: POLÍTICAS E IDEIAS LINGUÍSTICAS NA LEGISLAÇÃO DA ERA VARGAS

Andréa Franciéle Weber[1]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A imprensa escrita em língua estrangeira foi um significativo segmento do jornalismo brasileiro, tanto em termos de circulação quanto de importância junto às comunidades imigrantes, que constituíam seu principal público. Os primórdios dessa imprensa remontam aos anos da independência do Brasil e, em 1912, segundo o Anuário Estatístico Brasileiro (BRASIL, 1927), ela correspondia a 5% do total do país. No entanto, até meados do século XX, grande parte dela estava extinta ou convertida à língua portuguesa.

Estudos mostram que, quando da ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, a imprensa em língua estrangeira estava em pleno funcionamento no país. Alguns dos seus periódicos faziam circular ideias contrárias às do governo (anarquistas, comunistas, sionistas, fascistas, nazistas, integralistas etc.), tidas como não nacionais ou antipatrióticas, de maneira que se estabeleceu uma relação entre imprensa em língua estrangeira e subversão. Essa situação foi particularmente forte no estado de São Paulo, como mostra o estudo de Carneiro (2003) dos jornais apreendidos pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops), entre 1924 e 1954.

1 Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela UFFS. Professora adjunta do Departamento de Ciências da Comunicação da UFSM, *campus* de Frederico Westphalen.

Já na região sul do país, a imprensa em língua estrangeira estava voltada especialmente às colônias agrícolas, onde a língua portuguesa era ainda minoritária nas décadas de 1930 e 1940 (WILLEMS, 1946 apud SEYFERTH, 1999). Segundo o Anuário Estatístico do Brasil de 1908-1912 (BRASIL, 1927), em 1912, o alemão, o italiano e o polonês eram as línguas mais presentes na imprensa imigrante da região e, em Santa Catarina, esse segmento chegava a representar 26% do total. A maioria desses periódicos em língua estrangeira era altamente enraizada na realidade e na política brasileira e local (KLUG, 2004; GERTZ, 2004), difundindo informações sobre agricultura e experimentos com a terra, além de tratar de política, cultura, religiosidade, entre outros diversos assuntos, como mostram estudos de Dreher (2004) com jornais de língua alemã.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), particularmente depois da entrada do Brasil na guerra, ao lado dos Estados Unidos, os jornais em língua alemã, italiana e japonesa foram acusados de apoiar as nações inimigas no conflito e de fomentar a cultura e as ideologias estrangeiras (especialmente nazismo e fascismo) em território nacional (SEYFERTH, 1999).

Assim, nos anos de governo de Getúlio Vargas, a imprensa em língua estrangeira recebeu os rótulos de subversiva, antipatriótica e inimiga de guerra e seu combate entrou na pauta do governo, ao lado de ações nacionalizantes em outras áreas, como o ensino (BOMENY, 1999; SEYFERTH, 1999). Perguntamo-nos, então, se a legislação foi um dos instrumentos que o Estado mobilizou para atingir a imprensa em língua estrangeira do país e de que modo o fez. Isto é, foram produzidos, nesse período, dispositivos legais voltados a regular as línguas da imprensa? De que modo eles buscavam efetuar essa regulação? Que línguas esses dispositivos mencionavam, favoreciam, interditavam?

A legislação é tomada aqui como um dos lugares institucionais em que uma política de línguas (ORLANDI, 2002) se organiza. Entendemos que as políticas estatais, muitas vezes assinaladas na legislação, tanto produzem efeitos sobre as práticas linguísticas quanto são sustentadas por um imaginário sobre a língua que está em vigor no período de implantação de tais políticas. Isto é, a legislação produz e se ancora, simultaneamente, em ideias linguísticas ou, em outros termos, em saberes sobre as línguas (AUROUX, 1989). Sendo assim, neste capítulo, buscaremos descrever e interpretar a legislação para as línguas da imprensa na Era Vargas, com especial atenção à política e às ideias linguísticas que ela projeta.

Em termos de recorte temporal, este estudo se situa na chamada Era Vargas, o período que vai de 1930 a 1945, no qual Getúlio Vargas esteve à frente do governo brasileiro, em uma fase provisória (1930-1934), uma constitucional (1934-1937) e outra ditatorial (1937-1945), esta última conhecida como Estado Novo. Nesse interstício, houve uma crescente produção de normativas legais voltadas a regulamentar os meios de comunicação. Esse movimento foi estimulado, por um lado, pelo crescimento da imprensa escrita e pelo surgimento e expansão do rádio e do cinema no país, mas também pelo regime ditatorial que, para sua própria sustentação, reforçou o controle estatal sobre esses meios.

Este capítulo se dedicará à análise da legislação voltada ao que chamamos de "imprensa escrita", isto é, publicações periódicas impressas, como jornais, revistas e almanaques[2]. Tivemos acesso a essa legislação através da consulta ao Portal da Legislação do governo federal brasileiro e ao Portal da Câmara dos Deputados[3]. Foi considerada apenas a legislação produzida em nível federal promulgada entre 1930 e 1945, a qual incluiu constituições, leis, decretos-leis e decretos. Foram usadas as seguintes palavras-chave para a busca: estrangeiros; ortografia; imprensa; jornal; jornais; rádio; televisão; nacionalidade; ortografia; língua; idioma; português; cinema; filme. É importante mencionar que, na legislação, em alguns casos, a imprensa escrita é regulada separadamente, em outros, em conjunto com os demais meios de comunicação existentes na época (rádio e cinema).

Desse *corpus*, selecionamos os dispositivos legais que, segundo nosso entendimento, tiveram ingerência sobre as línguas da imprensa brasileira, de modo direito (regulando as línguas da imprensa) ou de modo indireto (regulando a nacionalidade dos proprietários, diretores e trabalhadores da imprensa e estimulando a unidade da língua nesse meio). Esses dispositivos legais são, assim, apresentados neste texto em ordem cronológica e interpretados a partir da perspectiva dos estudos das ideias linguísticas no Brasil e da Análise do Discurso,

---

2 De acordo com Grützmann (2004), almanaques constituíam publicações impressas de periodicidade anual, de natureza literária e editorial, com assuntos extremamente diversos, destinados à informação, entretenimento e formação dos leitores. Englobavam três elementos básicos: o calendário (o ano ordenado em dias, semanas, meses, fases da lua, santos, datas festivas etc.); a prática (serviços de utilidade pública, como previsão do tempo, informações sobre pestes, épocas favoráveis para a sangria, desmame das crianças etc.); e as opções de leitura (narrativas, contos adultos e infantis, poemas, anedotas, resenhas históricas, descobertas científicas, aspectos regionais, biografias etc.).

3 Portal da Legislação do governo federal brasileiro: http://www4.planalto.gov.br/legislacao e Portal da Câmara dos Deputados: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao.

com a ajuda de trabalhos como os de Gadet; Pêcheux (2004); Foucault (2001), Orlandi (2002, 2007), Mariani (2008, 2009) e Guimarães (2003).

Dois tópicos resultaram desse movimento. O primeiro tópico, intitulado "A legislação para as línguas da imprensa na Era Vargas", procura descrever e interpretar historicamente os dispositivos legais voltados a regular as línguas da imprensa nesse período. O segundo tópico, "Um olhar sobre a política e as ideias linguísticas na legislação para as línguas da imprensa na Era Vargas", por sua vez, procura interpretar esses dispositivos a partir da perspectiva da história das ideias linguísticas e dos estudos discursivos. Nas "Considerações finais", efetuamos uma breve reflexão sobre as possibilidades de investigação acerca das ideias e políticas linguísticas para a imprensa.

2 A LEGISLAÇÃO PARA AS LÍNGUAS DA IMPRENSA NA ERA VARGAS

Neste tópico, buscamos descrever os dispositivos da legislação promulgada na Era Vargas que ajudaram a regular as línguas da imprensa no Brasil e, com isso, afetaram as publicações em língua estrangeira em circulação no país naquela época. Apresentamos e analisamos esses dispositivos cronologicamente, na tentativa de evidenciar a sucessão de medidas que foram se acumulando nesses 15 anos.

Identificamos uma primeira tentativa de regulação no ano de 1934. Trata-se de um decreto (nº 24776) que visava a regular a liberdade de imprensa, voltado, especialmente, a combater o anonimato e a responsabilizar criminalmente os produtores das informações. No §1º do art. 32 desse decreto, fica sinalizada uma das premissas nacionalistas que acompanhará a legislação para a imprensa dali por diante: "a responsabilidade principal e de orientação intelectual ou administrativa da imprensa política ou noticiosa só por brasileiros natos pode ser exercida".

Dois dias depois da promulgação desse decreto, a Constituição de 1934, em seu art. 131, reforça e amplia essa premissa, envolvendo todas as empresas "jornalísticas, políticas ou noticiosas", atribuindo não só sua orientação intelectual e administrativa a brasileiros, tal qual estabelecia o decreto anterior, como também sua propriedade. Havia, porém, na Constituição, uma pequena distinção entre propriedade e responsabilidade administrativa/intelectual: a propriedade

das empresas jornalísticas ficava vedada a estrangeiros, mas era permitida a naturalizados, enquanto a condução administrativa e intelectual era exclusividade de brasileiros natos, como podemos verificar no trecho a seguir:

> É vedada a propriedade de empresas jornalísticas, políticas ou noticiosas a sociedades anônimas por ações ao portador e a estrangeiros [...]. A responsabilidade principal e de orientação intelectual ou administrativa da imprensa política ou noticiosa só por brasileiros natos pode ser exercida (CF, art. 131).

Embora essas medidas não visassem a regular as línguas da imprensa diretamente, a determinação de que apenas sujeitos nascidos no Brasil (brasileiros natos) pudessem atuar na administração e na orientação do conteúdo dos jornais, revistas e almanaques favorece a presença da língua portuguesa nesses veículos. Muitos estrangeiros ou imigrantes naturalizados não poderiam, diante disso, atuar em cargos de direção na imprensa do país. Assim, atingia-se um dos alvos do governo, nesse momento, a chamada imprensa "subversiva", que se desenvolveu com mais força no estado de São Paulo e era, em grande medida, conduzida por imigrantes e seus descendentes (CARNEIRO, 2003).

Um ano depois, o Decreto-lei 383, de 1938, vedou aos estrangeiros a atividade política no Brasil, proibindo sua participação na imprensa, sempre que tal participação tivesse caráter político ou se referisse aos negócios públicos do país. Diante da infração a essa norma, ficava autorizada a suspensão temporária ou definitiva de qualquer publicação e do funcionamento de sua gráfica.

> Art. 2º É-lhes [aos estrangeiros] vedado especialmente:
> [...]
> 5-Com o mesmo objetivo manter jornais, revistas ou outras publicações, estampar artigos e comentários na imprensa, conceder entrevistas; fazer conferências, discursos, alocuções, diretamente ou por meio de telecomunicação, empregar qualquer outra forma de publicidade e difusão.

É interessante notar que esse decreto-lei vai além das restrições impostas pela Constituição vigente, que proibia que um estrangeiro fosse dono de um periódico ou, ainda, atuasse neles com funções de direção intelectual. Com essas medidas restritivas, o estrangeiro ficava desautorizado a produzir um artigo esporádico

para um jornal, a servir como fonte a um repórter, a conceder entrevistas ou patrocinar um anúncio, quando se tratasse de assuntos nacionais ou políticos.

Embora, desde 1934, o governo viesse tomando medidas que cerceavam a presença do estrangeiro na imprensa do país, aparentemente, elas não foram suficientes para eliminar os periódicos em língua estrangeira que circulavam, ainda vigorosamente, no Brasil, no final da década de 1930. Isso porque a legislação atacava a nacionalidade estrangeira e não a língua. E, nesse momento da história, o país contava com grande número de habitantes que eram brasileiros natos, mas falantes, escritores e leitores de suas línguas de origem.

Mesmo falando línguas estrangeiras, por serem brasileiros natos, os descendentes de imigrantes poderiam ser proprietários, diretores, trabalhadores e colaboradores da imprensa, dentro do que estabelecia a lei. Essa condição pode ter favorecido os periódicos que circulavam nas comunidades de origem alemã do Sul do país, cuja imigração havia iniciado em 1824 e já contava com diversas gerações de descendentes nascidos no Brasil.

Diante disso, em 1938, foi instituído o Decreto-lei 406, que passou a regular a questão linguística da imprensa de maneira direta. A norma estabelece, explicitamente, a proibição do uso da língua estrangeira na publicação de livros, revistas ou jornais, como observamos no artigo a seguir:

> Art. 94. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Ao determinar a proibição apenas "nas zonas rurais", entendemos que o alvo desse dispositivo não era a imprensa dita subversiva em língua estrangeira, mais presente nas grandes cidades e relacionada ao operariado, mas a imprensa produzida nas áreas agrícolas, no interior, como aquela que se desenvolveu nas colônias da região Sul.

Enquanto "nas zonas rurais do país" exigia-se a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa na imprensa, outro decreto-lei (nº 910/1938), por sua vez, sinalizava a autorização de funcionamento de "publicações ou noticiário em língua estrangeira", possibilitando o trabalho de correspondentes internacionais ou publicações em língua estrangeira que circulassem nas capitais. Esse decreto-lei buscava regular a atuação profissional em empresas jornalísticas no país, e a

prova de nacionalidade brasileira, exigida para esses profissionais atuarem, estava dispensada para

> empregados das empresas jornalísticas que editem publicações ou mantenham noticiário em língua estrangeira[...] mantidas porém, com relação a essas empresas, as exigências da legislação vigente sobre nacionalização do trabalho e atividade de estrangeiros (Art. 13, § 3º).

Esse mesmo decreto-lei que indicava a possibilidade de manutenção de periódicos em língua estrangeira em áreas não rurais exigia, por outro lado, que os trabalhadores da imprensa (jornalistas, revisores, fotógrafos) fossem brasileiros natos ou naturalizados. Em conjunto com a legislação anterior (Constituição de 1937, Decreto-lei 383, de 1938), contribuiu para organizar, legalmente, a questão das nacionalidades na imprensa do país, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Nacionalidade para atuação na imprensa

	Estrangeiros	Brasileiros naturalizados	Brasileiros natos
Propriedade		x	x
Direção			x
Exercício profissional		x	x
Colaboração em assuntos políticos e nacionais		x	x

Fonte: produção do autor.

Embora esse círculo de medidas não regulasse diretamente o uso das línguas pelos jornais e revistas e permitisse, por exemplo, que um periódico (fora da zona rural) publicasse em língua estrangeira, ele dificultava essa consecução, já que favorecia a presença de brasileiros natos nas redações e restringia totalmente a de estrangeiros. Além disso, os centros urbanos do país possuíam um público leitor em língua estrangeira bem menor, considerada a origem lusitana da população e o aportuguesamento mais rápido dos grupos imigrantes (WILLEMS, 1946 apud SEYFERTH, 1999).

Outra ação que inibia a circulação de periódicos em língua estrangeira no Brasil da Era Vargas era a política de abrasileiramento conduzida pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão que entrou para a história da imprensa por sua forte atuação promotora do regime e repressora da oposição (GOULART, 1990). Em 1939, o texto de criação do DIP, contido no decreto-lei 1915, bem como o texto do regimento desse departamento, presente no decreto-lei 5077 e emitido dois dias depois do primeiro, insistem na ideia de unidade: entre as funções do órgão está a defesa da cultura, da unidade espiritual e da civilização brasileira. E, para garanti-la, o DIP deveria "c) combater por todos os meios a penetração ou disseminação a qualquer idéia perturbadora ou dissolvente da unidade nacional (Art. 6, Decreto-lei 5077/1939)".

Entendemos que o conceito de unidade nacional também se aplicava à unidade da língua, isto é, à ideia de que o Brasil possuía uma única língua, a portuguesa, que, segundo esse decreto, deveria ser preservada através do controle do DIP sobre a imprensa e a propaganda. Com esse horizonte, o DIP concedia autorizações para o funcionamento dos periódicos e exercia suas funções de censura prévia, por exemplo. Segundo Neumann (2004), em 1941, Getúlio Vargas orientou o DIP a conceder seis meses para os periódicos em língua estrangeira se adaptarem exclusivamente à língua nacional. Os que não cumprissem essas determinações teriam seus direitos cassados, e os que não dispunham de registro seriam fechados imediatamente. Em seguida, conta o autor, o jornal *Correio do Povo* publicou uma lista que citava 22 periódicos em língua estrangeira afetados por essa determinação, apenas no estado do Rio Grande do Sul.

Esse relato histórico de Neumann (2004) atesta que, mesmo depois do cerceamento legal aos periódicos em língua estrangeira, com a exigência da nacionalidade brasileira para a atuação na imprensa e com a proibição da publicação de jornais em língua estrangeira nas áreas rurais do país, de algum modo, legal ou ilegalmente, a imprensa em língua estrangeira seguiu em funcionamento no Brasil. A ponto de ter sido necessária, em 1941, a intervenção do DIP com um despacho que exigia que os periódicos se adaptassem à língua nacional sob pena de serem fechados ou cassados.

Ainda em 1939, outro decreto-lei buscou ligar a imprensa à causa do Estado nacionalista, o de nº 1938, que dispunha sobre a concessão de favores à imprensa, especialmente relacionados à importação de papel jornal, imprescindível

para seu funcionamento. Estabeleceram-se punições à empresa jornalística nos seguintes casos:

> [...]
>
> d) quando fizer direta ou indiretamente campanha dissolvente e desagregadora da unidade nacional;
>
> h) quando tentar diminuir o prestígio e a dignidade do Brasil no interior e no exterior, o seu poder militar, a sua cultura, a sua economia e as suas tradições;
>
> i) quando fizer a propaganda política de ideias estrangeiras contrárias ao sentimento nacional (art. 131, Decreto-lei 1949/1939).

Novamente, a ideia de unidade nacional, a qual inclui a unidade da língua, e o combate às ideias estrangeiras, as quais se conectam às línguas estrangeiras, reaparecem aqui como obrigações das empresas jornalísticas. Tal exigência dificultava a inserção de periódicos em língua estrangeira nesse sistema de favorecimento, fundamental para a imprensa do país.

Por fim, o controle da imprensa culmina com o Decreto-lei 4828/1942, que, diante da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, fez com que todos os veículos de comunicação do país ficassem "coordenados, a serviço do Brasil" (art. 1º), podendo sofrer todo tipo de intervenção que o Estado de guerra julgasse necessário. Quando o país entrou na guerra, a imprensa brasileira em língua estrangeira já vinha sofrendo o crescente cerceamento de suas atividades por meio da legislação e da intervenção do DIP. A guerra fez com que o governo aumentasse seu poder de intervenção sobre a imprensa do país, que já era grande em razão do estado ditatorial, além de aumentar a animosidade entre brasileiros (de origem lusitana, negra, indígena) e imigrantes europeus e asiáticos e seus descendentes.

3 UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA E AS IDEIAS LINGUÍSTICAS NA LEGISLAÇÃO PARA AS LÍNGUAS DA IMPRENSA NA ERA VARGAS

O estudo da legislação da Era Vargas nos mostra, em primeiro lugar, que não houve uma normativa específica destinada a regular as línguas da imprensa, isto

é, não foi promulgado um decreto único, por exemplo, regulando exclusivamente esse tema. A regulação das línguas da imprensa esteve dispersa em dispositivos alocados por diversas normativas, que envolveram constituições, decretos-lei e decretos, muitas vezes com as referências à língua dispersas em meio a outros temas. Além disso, com o estudo observamos que a legislação atuava sobre as línguas tanto de modo direto, regulando as línguas a serem usadas nos periódicos, como de modo indireto, regulando a nacionalidade dos proprietários, diretores e trabalhadores da imprensa, como também vinculando jornais, revistas e almanaques à causa da unidade nacional.

Cronologicamente, o controle das nacionalidades daqueles que poderiam atuar na imprensa brasileira foi o primeiro passo do governo Vargas no sentido de regular as línguas desse setor. Ao operar uma política para as nacionalidades, a legislação projetava, também, uma política para as línguas na imprensa brasileira, uma vez que nacionalidade e língua estão, frequentemente, na história, colocadas em uma relação direta (HOBSBAWN, 2002). Assim, a legislação determinava quem (brasileiro nato, brasileiro naturalizado ou estrangeiro) poderia ser proprietário, diretor, repórter e fotógrafo dos periódicos do país e, por extensão, quais línguas poderiam ser utilizadas.

Já em 1934, a legislação (Decreto nº 24776; Constituição) buscou extinguir o anonimato na imprensa brasileira. Ou seja, tratou de exigir a demarcação de um autor para o discurso jornalístico, função que, como explica Foucault (2001), é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade e, na história, passou a ser identificada na medida em que o autor se tornou punível por seus discursos transgressores e recompensado com os direitos de reprodução da sua obra. Extinto o anonimato, nesses mesmos dispositivos legais e em posteriores (Decreto-lei 383, de 1938), o direito à autoria passou a ser atribuído apenas a brasileiros natos e/ou naturalizados, retirando de estrangeiros o direito à voz no discurso jornalístico. Assim, silenciava-se o estrangeiro e sua língua na imprensa. Os estrangeiros sofriam, portanto, uma política de silenciamento, nos termos de Orlandi (2007). Nas palavras de Tfouni (2006), havia dizeres recuperáveis pelo sujeito, mas proibidos localmente, censurados, os quais, nesse caso, estavam especialmente ligados ao universo da política e da nação.

Embora, desde 1934, o governo viesse tomando medidas que cerceavam a presença do estrangeiro na imprensa do país, aparentemente, elas não foram

suficientes para eliminar jornais, revistas e almanaques em língua estrangeira que circulavam, ainda vigorosamente, no Brasil, no final da década de 1930. Isso porque a legislação atacava a nacionalidade estrangeira e não a língua. E, nesse momento da história, o país contava com grande número de habitantes que eram brasileiros natos, mas falantes, escritores e leitores de suas línguas de origem. Pode-se dizer que, até então, na legislação, predominava uma sobreposição entre língua nacional e nacionalidade. Segundo Guimarães (2003), no imaginário brasileiro, ocorrem sobreposições entre os conceitos de língua nacional, língua oficial e língua materna, das quais a principal coincidência é a da língua oficial com a língua nacional, e destas com a língua materna. Nesse imaginário, o brasileiro nato teria, necessariamente, a língua nacional como materna, desconsiderando-se a pluralidade de línguas que ajudaram a compor o país.

Foi em 1938 que a disjunção entre língua nacional e nacionalidade foi evidenciada na legislação, quando da promulgação do único dispositivo legal que tratou de regular diretamente as línguas na imprensa. Trata-se do art. 94 do Decreto-lei 406 de 1938 (que dispunha sobre a entrada de estrangeiros em território nacional), o qual determinava que, nas zonas rurais do país, não seria permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Esse decreto procurava atuar, justamente, sobre a disseminação da língua portuguesa no interior, onde ela ainda era minoritária, pois a "configuração histórica e política do Brasil como nação institucionalizou a língua portuguesa como língua nacional e oficial, tornando-a hegemônica, sobretudo nos grandes centros urbanos e disseminando-a na região rural [...]". (MARIANI, 2009, p. 4).

Outro movimento político no sentido de regular as línguas da imprensa foi o de comprometer a imprensa com a causa da unidade nacional (Art. 6, Decreto-lei 5077/1939), a partir do controle do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Com amplo poder de gerenciamento dos meios de comunicação do país, o DIP autorizava o funcionamento, efetuava censura, dava incentivos, cassava licenças, entre outras ações que ajudaram a direcionar a imprensa brasileira em direção à língua portuguesa. Quando pensamos em unidade nacional, pensamos também em unidade da língua uma vez que, no Brasil, de acordo com Mariani (2008), língua nacional e nação estão em uma relação especular e de unidade imaginária, em que ambas são imaginadas em uma homogeneidade política que apaga a heterogeneidade dos seus processos de constituição. Isto é, imagina-se

uma única nação com uma única língua. Assim, nesse decreto, o conceito de unidade nacional também se aplicava à unidade da língua, ou seja, à ideia de que o Brasil possuía uma única língua, a portuguesa, que deveria ser preservada através da ingerência do DIP sobre a imprensa e a propaganda.

O estudo da legislação para as línguas da imprensa na Era Vargas nos mostra, sobretudo, que o aportuguesamento da imprensa brasileira foi resultado não só do crescente aportuguesamento da população do país ao longo do século XX, mas de uma política de línguas instituída pelo Estado para a imprensa nas décadas de 1930 e 1940. Havia uma preocupação do governo com a imprensa em língua estrangeira e houve uma ação política no sentido de conter sua expansão, materializada, entre outros lugares, na legislação. As línguas estão, nesse momento, envolvidas em uma disputa política. Quando pensamos em língua e política, nos referimos àquela inscrição das línguas em um universo de poder na história, nas disputas em que elas estiveram envolvidas, desde a torre de babel e a busca de uma língua universal, até as línguas que sustentam ideologias (GADET; PÊCHEUX, 2004). A legislação da Era Vargas, ao combater as línguas estrangeiras na imprensa, tratava de combater ideologias indesejadas pelo regime e de usar a língua portuguesa como modo de sustentar no poder sua própria ideologia – a nacionalista –, especialmente durante o Estado Novo.

A descrição dessa trajetória de intervenção do Estado sobre as línguas da imprensa por meio da legislação vai de encontro às reflexões de Mariani (2008), que mostram que, na história brasileira, vários acontecimentos funcionam, direta ou indiretamente, como políticas de língua e exemplificam como a questão da língua não está separada da constituição da sociedade nacional e do modo como o Estado constrói simbolicamente esse nacional. O Diretório dos Índios, os debates sobre o nome da língua do Brasil (português ou brasileiro), a criação da Academia Brasileira de Letras, entre outros, são alguns desses fatos político-linguísticos que marcaram a história do país. Na Era Vargas, destacam-se a intervenção nacionalista sobre o ensino, os cultos e a vida comunitária e, como observamos ao longo deste capítulo, sobre a imprensa do país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo constitui uma pequena contribuição para um projeto maior: o de pensar as políticas e as ideias linguísticas para a imprensa do país. A história das ideias linguísticas no Brasil tem produzido um conhecimento vasto sobre diversos aspectos relacionados aos saberes sobre as línguas em nosso país, estudando gramáticas, instituições educativas e periódicos que se dedica(ra)m a produzir e fazer circular saberes sobre as línguas (FÁVERO; MOLINA, 2004). Há de se pensar, também, o papel dos meios de comunicação como lugares de produção e circulação de saberes sobre as línguas.

Os periódicos impressos, o rádio, a internet e a televisão não somente são lugares em que se discutem as políticas, os usos e as regras das línguas, mas são, sobretudo, lugares em que as línguas ganham materialidade, na voz do locutor, na escrita do jornalista, na fala dos entrevistados. O simples fato de uma certa língua estar presente na televisão já sugere uma política de línguas; a predominância de um determinado sotaque no rádio já sinaliza uma ideia sobre essa variedade linguística. Por isso, há a necessidade de pensar as ideias e as políticas linguísticas <u>para</u> a imprensa, o rádio, a televisão, a internet, ou seja, como se imagina que é ou que deva ser a língua nesses veículos.

Este texto se debruçou sobre a legislação e sobre a Era Vargas, dois pontos decisivos na constituição das línguas da imprensa do país. Mas há muito mais a ser analisado. Para estender os conhecimentos sobre a política e as ideias linguísticas para a imprensa, podemos mobilizar uma série de materiais, a começar pelas próprias produções midiáticas: notícias, programas, anúncios etc. Mas para além delas também há os diversos manuais que ajudam a formar os radialistas, jornalistas e publicitários que vão atuar nesse meio. Há os códigos de ética de cada setor e também a legislação que regula os meios de comunicação do país. Enfim, quando se pensa em imprensa, ainda há uma série de lugares a serem desbravados na história das ideias linguísticas no Brasil.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *Histoire des idées linguistiques*. Paris: Pierre Mardaga Editeur, 1989.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BRASIL. Directoria Geral de Estatistica. *Annuario Estatistico do Brazil 1908-1912*, v. 3 – Cultos, Assistencia, Repressão e Instrucção. Rio de Janeiro: Typographia da Estatistica, 1927.

CARNEIRO, M. L. T. Imprensa irreverente, tipos subversivos. *In*: CARNEIRO, M. L. T.; KOSSOY, B. (org.). *A imprensa confiscada pelo DEOPS*: 1924-1954. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

DREHER, M. N. A participação do imigrante na imprensa brasileira. *In*: DREHER, M. N.; RAMBO, A. B.; TRAMONTINI, M. J. *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 91 - 99.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. História das ideias linguísticas: origem, método e limitações. *Revista da Anpoll*, n. 16, p.131-146, jan./jun., 2004.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos*: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3.

GADET, F.; PECHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.

GERTZ, R. E. Imprensa e imigração alemã. *In*: DREHER, M. N.; RAMBO, A. B.; TRAMONTINI, M. J. *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo. 2004, p.100-122.

GOULART, S. Sob a verdade oficial. *Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Marco Zero/ Programa Nacional do Centenário da República e Bicentenário da Inconfidência Mineira – MCT/CNPq, 1990.

GRÜTZMANN, I. O Almanaque (Kalender) na imigração alemã na Argentina, no Brasil e no Chile. *In*: DREHER, M. N.; RAMBO, A. B.;

TRAMONTINI, M. J. *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 48-90.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. *Revista Letras*, n. 27, p. 47-53, 2003. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaletras/letras27.html. Acesso em: 12 maio 2011.

HOBSBAWN, E. *Nações e nacionalismo desde 1780*: programa, mito, realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLUG, J. Imprensa e Imigração Alemã em Santa Catarina. *In*: DREHER, M. N.; RAMBO, A. B.; TRAMONTINI, M. J. *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 13-25.

MARIANI, B. Língua nacional e pontos de subjetivação. *Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 37, p. 25-31, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_03.pdf. Acesso em: 12 fev. 2011.

MARIANI, B. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. *Revista Encontros de Vista*, p. 1-12, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/QUANTO_VALE_UMA_LINGUA_O_APAGAMENTO_DO_POLITICO_NAS_RELACOES.PDF. Acesso em: 21 fev. 2011.

NEUMANN, R. M. Correio Serrano: órgão dos interesses regionais. *In*: DREHER, M.; RAMBO, A. B.; TRAMONTINI, M. J. *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST/São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 91-99.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento lingüístico*: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*: o movimento dos sentidos. Campinas: Pontes, 2007.

EYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. *In*: PANDOLFI, D. (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.199-228.

TFOUNI, F. E. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 2, p. 353-371, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/393. Acesso em: 15 out. 2017.

AS PREPOSIÇÕES [PARA] E [A] COMO INTRODUTORAS DE ARGUMENTOS PREPOSICIONADOS DE VERBOS TRIARGUMENTAIS NO PB: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA[1]

Greici Moratelli Sampaio[2]
Aline Peixoto Gravina[3]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo, revisitamos estudos que analisaram e descreveram a variação nos usos das preposições [para] e [a] em construções com verbos triargumentais no Português Brasileiro (doravante PB). Buscou-se elaborar uma revisão bibliográfica sobre esse fenômeno através dos resultados de estudos de diferentes pesquisas realizadas no Brasil, especialmente de autores que trabalharam com *corpora*. Dentre as pesquisas sobre a variação [para] e [a], podemos citar: Gomes (2003), Torres Morais e Berlink (2007, 2018), Figueiredo Silva (2007), Torres Morais (2010, 2012), Campos (2010) e Chaves (2013). O principal ponto de discussão a ser apresentado neste estudo refere-se à diminuição ao desaparecimento das construções dativas, que eram exclusivamente introduzidas pela preposição [a] e pronominalizadas pelo clítico [lhe] e, em seu lugar, a inovação que se apresenta é o uso cada vez maior da preposição [para] como introdutora de complementos verbais preposicionados e o uso dos pronomes tônicos [ele/ela] no lugar do uso de clíticos.

1 Essa revisão bibliográfica é um recorte da dissertação intitulada *Estudo sintático das preposições [para] e [a] em construções triargumentais na gramática de Chapecó e região*, defendida por Greici Moratelli Sampaio na data de 21/02/2018 pelo PPGEL/UFFS.

2 Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

3 Doutora em Estudos Linguísticos. Docente da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó.

As construções triargumentais são assim denominadas por apresentarem um núcleo verbal que seleciona três argumentos: i) um DP[4] argumento externo, ii) um DP argumento interno e iii) um PP[5] argumento interno. O argumento preposicionado, quando classificado como dativo, canonicamente, é introduzido pela preposição funcional [a], chamada de marcadora de dativo, por ser uma preposição que não atribui papel temático[6]. Outra característica do caso dativo é a possibilidade de ser pronominalizado pelo clítico [lhe].

(1)
Maria deu remédio **ao filho**.
dar = verbo triargumental
Maria = DP argumento externo
remédio = DP argumento interno
ao filho = PP argumento interno
Teste de pronominalização: Maria deu-**lhe** remédio.

O uso da preposição [a] é categórico nas construções triargumentais no Português Europeu (doravante PE) e possui traços de posse e beneficiário, segundo Torres Morais (2010).

No entanto, no português brasileiro, a preposição [a] vem perdendo espaço nas construções com verbos triargumentais na função de dativo. Em seu lugar, é cada vez maior o uso da preposição [para], considerada lexical, ou seja, marcadora de papel temático e de Caso[7]; e no lugar do pronome clítico, vêm sendo utilizados pronomes retos, como ele/ela.

(2)
Maria deu remédio **para o filho**.
dar = verbo triargumental

4 DP, do inglês, *Determiner Phrase*, utilizado para identificar um sintagma com um determinante (realizado ou nulo) que acompanha um substantivo na teoria gerativa.

5 PP, do inglês *Preposition Phrase*, utilizado para identificar um sintagma *preposicionado na* teoria gerativa.

6 Papel temático corresponde à função semântica dos sintagmas na sentença, tais como: agente, paciente, experienciador, local, causador, ou seja, os papéis que cada argumento desempenha na sentença ou cena. Os atribuidores de papéis temáticos são apenas os núcleos lexicais: nomes, verbos, adjetivo e preposição. Os recebedores de papéis temáticos são os argumentos. A teoria temática é regulada pelos seguintes critérios: (i) todo argumento tem que receber um papel temático; (ii) todo papel temático tem que ser atribuído a um argumento.

7 Teoria do Caso é uma categoria gramatical essencial para a gramaticalidade da sentença. Todo o DP pronunciado precisa ter caso para ser realizado.

Maria = DP argumento externo
remédio = DP argumento interno
para o filho = PP argumento interno
Substituição do clítico "lhe" por pronome reto: Maria deu remédio **pra ele**.

Diante desse quadro de diferenças de uso desses contextos entre o PB e o PE, muitos trabalhos vêm sendo realizados para discutir a variação/mudança e, consequentemente, quais seriam os desdobramentos para a Teoria Gerativa sobre essa distinção de usos entre as línguas. Por meio de diferentes estudos já realizados, descreveremos, nas linhas que seguem, como se comporta a variação entre [para] e [a] com verbos triargumentais em diferentes regiões do país e em diferentes épocas.

Inicialmente, no item 2.1, este capítulo versa sobre o uso de [para] e [a] na diacronia do PB; em seguida, na seção 2.2, os estudos sincrônicos, selecionados para esta pesquisa, são descritos e analisados; na seção 2.3, apresenta-se uma proposta de formalização gerativista para o fenômeno em relação ao PB e ao PE, a partir de resultados encontrados na literatura formal. Por fim, na seção 3, são feitas as considerações finais sobre os estudos elencados, proporcionando uma visão geral a respeito de como a substituição da preposição [a] pela preposição [para] em contextos de verbos triargumentais vem sendo tratada no PB.

2 DESCRIÇÃO DOS USOS DAS PREPOSIÇÕES [PARA] E [A] NA DIACRONIA E NA SINCRONIA DO PB

Pesquisas desenvolvidas no PB apresentam a descrição de construções com diferentes núcleos verbais com variação – algumas apontam indícios de mudança – no uso da preposição [para] e da preposição [a] como introdutoras do Argumento Interno Preposicionado (doravante AIP), em contextos de verbos triargumentais. Dentre essas pesquisas, podemos elencar: Silveira (1999), Gomes (2003), Figueiredo Silva (2007), Campos (2010), Torres Morais (2010, 2012), Berlinck e Biazolli (2011), Chaves (2013) e Torres Morais e Berlink (2018). Esses trabalhos desenvolveram pesquisas tanto no campo teórico como no campo empírico, realizando análises de dados de língua falada e de língua escrita. Apesar de os

autores usarem diferentes *corpora* para desenvolver suas análises, os resultados encontrados aproximam-se em alguns aspectos. E esses aspectos serão descritos e relacionados neste capítulo.

Para iniciar a discussão, na seção a seguir, apresentam-se estudos que observaram o fenômeno sobre um viés diacrônico, ou seja, pesquisas que buscaram entender em que período do tempo há os primeiros indícios sobre a variação [para] e [a] no PB.

2.1 ESTUDOS DIACRÔNICOS SOBRE O USO DE [PARA] E [A]

Os trabalhos de Chaves (2013) e Berlinck e Biazolli (2011) apresentam dados de variação no uso das preposições [para] e [a] com verbos triargumentais em textos diacrônicos. Esses estudos revelaram que desde o século XIX e início do século XX já era possível encontrar essa variação nos textos escritos no Brasil.

Descrevemos, primeiramente, o estudo de Chaves (2013), pois a autora buscou estudar o fenômeno desde o século XVIII até o século XX, elaborando um estudo histórico/comparativo entre o PB e o PE. Para isso, utilizou-se de um *corpora* composto por cartas dos séculos XVIII e XIX (1750 a 1899) e por jornais dos séculos XIX e XX (período de 1825 a 1947), textos estes produzidos no Brasil, nas cidades de Mariana e Ouro Preto (MG), e em Portugal, na cidade de Lisboa. Para realizar sua análise, a pesquisadora seguiu os seguintes critérios:

> [...] chamou os complementos dativos, monoargumentais e diargumentais, como complementos verbais preposicionados cliticizáveis, como nos exemplos de (30) a (32); e os complementos circunstanciais como complementos verbais não-cliticizáveis, como nos exemplos de (27) a (29).
>
> (27) [...] por estar Com muitas dores de CabeSa não escrevo para a Senhora Dona Paula e para a Senhora Dona Anna. (Cartas Pessoais, XVIII). C
>
> (28) [...] e por esta Cauza peso a vossa mercê os Duzentos mil Reis. (cartas Pessoais, XVIII).
>
> (29) Estimo que ao voltar ao collegio tivessem ambos acesso á classes superiores, e espero que nos novos exames tersaõ novas distincções. (cp III nc).
>
> (30) Continuo a escrever a ambos conjuntacmente assim como podem ambos, ou cada um dirigir a mesma carta ao Vôvô e a Dindinha. (cp III nc).

(31) [...] e a muitas insistencias deste é que o deixaram voltar para sua casa. (cp III c)

(32) Continuo a escrever a ambos conjuntacmente assim como podem ambos, ou cada um dirigir a mesma ao Vôvô e a Dindinha. (cp III nc). (CHAVES, 2013, p. 86).

Como pode ser observado na citação anterior, a divisão realizada tem como critério a possibilidade de os complementos serem pronominalizados ou não, ou seja, possibilita encontrar o contexto favorecedor da variação: se nos cliticizáveis ou nos não cliticizáveis. De maneira geral, a pesquisa revelou que a presença do traço [+lugar] favoreceu a presença da preposição [para]; em relação à preposição [a], o traço favorecedor desse contexto, apontado por Chaves, seria o AIP com traços de [+pessoa]. Em relação aos contextos cliticizáveis com traço [+pessoa], a autora encontrou maior favorecimento para a realização da preposição [a], no entanto, observou-se que, ao longo tempo, houve uma queda desse contexto a partir do momento que surgia o aumento do uso da preposição [para].

Os resultados encontrados apontam o período em que se inicia a variação dos usos da preposição [para] e [a] no PB: o século XIX. Nesta mesma época, tem-se o início da produção da imprensa periódica produzida por brasileiros, em que foi possível averiguar o reflexo das diferenças entre o PB e o PE:

> [...] porque no século XIX houve uma ampliação de agentes atuando na escrita que permitiram que essa gramática do PB, [...] pudesse alcançar a escrita formal evidenciando a permeabilidade existente na norma culta portuguesa manifestada na escrita [...] os agentes eram leitores e escreventes brasileiros [...] que passaram a compor novos espaços da escrita antes dominados por portugueses [...] (CHAVES, 2013, p. 177).

A chegada da imprensa no Brasil foi um dos fatores que contribuíram para evidenciar a língua nacional brasileira, uma vez que a produção local possibilitou a existência de autores brasileiros, e não apenas de portugueses.

Berlinck e Biazolli (2011), com base em um *corpora* de textos jornalísticos das cidades de São Paulo e de Rio Claro, entre os anos de 1900 e 1915, encontraram resultados de favorecimento de contextos para o uso da preposição [para] com traço de [+lugar] para o AIP dos verbos. As autoras identificaram maior

frequência de ocorrência com predicador de transferência material, seguido de direção, como pode ser visto nos exemplos (3a) e (3b), respectivamente:

(3)
a. Joana mandou livros e roupas **para** seus pais/ **a** seus pais
b. Eu vou **ao banco/ para o banco/ no banco**.

(BERLINCK; BIAZOLLI, 2011, p. 857).

A preposição [a] aparece em 100% dos casos que se referem a entidades [+animadas] e [+humanas] nos dados, como pode ser visto no próximo exemplo:

(4)
O quinto delegado remetterá hoje **ao juízo criminal** o inquerito policial instaurado contra os indivíduos Antonio de tal e David de tal, que aggrediram a faca e feriram levemente Abraaão Narsi. (O Estado de S.Paulo, 03/01/1910 – gênero Notícias)

(BERLINCK; BIAZOLLI, 2011, p. 860).

As autoras concluem que os resultados encontrados, quanto ao uso da preposição [para] e [a], apontam um caminho de mudança e observam que a variação no texto escrito é um sinal de seu uso corrente na fala. Os estudos sincrônicos demonstrarão que a variação iniciada no século XIX dará continuidade nos séculos seguintes, apontando para a diminuição e/ou o apagamento do uso da preposição [a] nos mais diferentes contextos, como poderá ser observado na sequência deste trabalho.

2.2 O USO DE [PARA] E [A] NO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

Dentre os estudos sincrônicos, Silveira (1999) buscou averiguar o uso do pronome clítico *versus* o pronome tônico na função complemento verbal (objeto do verbo). Para realizar o estudo, a autora utilizou doze entrevistas com dados orais da cidade de Florianópolis, disponíveis no banco de dados do Projeto VARSUL[8]. Foram coletadas 180 ocorrências; destas, 49 se realizaram com pronomes clíticos e 131 com pronomes tônicos. Portanto, qualitativamente, a pesquisa revelou que no lugar de pronomes dativos[9], o complemento do verbo, quando realizado, foi preferencialmente preenchido por pronomes tônicos. Ou seja, conforme exemplos elencados (5), os informantes demonstraram preferência pelo uso de formas tônicas como em (5c) [mim] e (5d) [a gente], em detrimento da forma clítica (5a) [me] e (5b) [te]:

(5)
a. Aí que **me** falaram que foi olho grande. (FLP 17)
b. Mas eu estava **te** falando no livro da Isa. (FLP 22)
c. Tem guria também que fala um monte **pra mim**. (FLP 13)
d. Hoje, elas não dão nem calçadeira **pra gente**. (FLP 22)
(SILVEIRA, 1999, p. 191).

Os resultados deste estudo são relevantes para este capítulo, essencialmente, por dois motivos: i) Silveira (1999) aponta para a perda quantitativa do uso de pronomes clíticos como complemento dos verbos; ii) apesar de a autora não analisar a variação [para] *versus* [a], seu estudo destaca o aumento do uso da preposição [para] como introdutora do AIP em contextos em que anteriormente eram usados pronomes clíticos dativos. Em (5d), por exemplo, a construção com

8 VARSUL: projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil. Tem por objetivo geral a descrição do português falado e escrito de áreas socioculturalmente representativas do Sul do Brasil. Conta com a parceria de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná.

9 Pronomes dativos são aqueles que representam o beneficiário ou recebedor de algo e, podem ser físico/material, perceptual ou abstrato. Por exemplo: *lhe, me, vós*, te funcionam como complementos de objeto indireto.

o pronome tônico é preferencial em relação a construções com o uso de dativos, como: "*Hoje, elas não* ***lhe*** *dão nem calçadeira.*"

Sobre a variação do uso das preposições [a] e [para] em construções dativas com verbos triargumentais, Gomes (2003) desenvolveu sua pesquisa a partir de um *corpus* formado por amostra do Censo[10] da fala do Rio de Janeiro. Foram considerados para compilação dos dados os argumentos preposicionados com os verbos que "diferem quanto à possibilidade ou não de serem substituídos por um clítico, além de possuírem diferentes valores semânticos". (GOMES, 2003, p. 81).

Quanto à seleção dos verbos, a autora utilizou a classificação determinada por Berlinck (1996), em que os verdadeiros verbos que selecionam dativos seriam os verbos de transferência material (6a), verbal/perceptual (6b) e movimento físico e abstrato (6c, 6d).

(6)
a. Maria deu o livro ao Pedro/para o Pedro.
b. O professor ensinou a matéria ao aluno/para o aluno.
c. João levou o lanche ao amigo/para o amigo.
d. A aluna encaminhou a atividade ao professor/para o professor.
(SAMPAIO, 2018, p. 40).

Os dados encontrados por Gomes apresentam indícios de uma especialização da preposição [a] que, apesar de estar sendo preferencialmente substituída pela preposição [para] em determinados contextos, em outros, seu uso ainda é exclusivo, como em construções com relação semântica mais abstrata (7).

(7)
Eles não dão muita ênfase **a** isso. (GOMES, 2003, p. 85).

Ao analisar o *corpus*, Gomes enfatiza que a preposição [para] estaria ampliando seus contextos de realização, sendo cada vez mais frequente em construções, anteriormente, canônicas de uso da preposição [a], conforme exemplos:

10 O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos. Através dele, reúnem-se informações sobre toda a população brasileira. Disponível em: http://7a12.ibge.gov.br/sobre-o-ibge/o-que-e-censo.html. Acesso em: 1º maio 2017.

(8)
a. Ela disse os piores nomes feios **para** o meu filho.
b. Eu falaria com o João para dar um emprego melhor **para** o meu filho.
(GOMES, 2003, p. 84).

A pesquisa defende que a variação no uso das preposições se deve ao fato da reestruturação do paradigma pronominal do PB. Ou seja, (- clíticos) = (+ sintagmas preposicionados). Além disso, os resultados apresentados pelo *corpus* demonstraram uma substituição da preposição [a] pela preposição [para] em todas as faixas etárias. A mudança "de forma abrupta pode ser explicada pela natureza superficial do processo, que envolve a substituição de uma preposição por outra" (GOMES, 2003, p. 96).

Sobre as relações semânticas no uso do [para], a autora faz as seguintes observações:

> *num continuum* do [+concreto] ao [+abstrato] – transferência material para um recipiente [+ humano], transferência perceptual e verbal para um recipiente [+ humano]; ausência de transferência material, perceptual e SPrep [+/-animado] – indica que o uso da preposição *para* se expande para contextos inicialmente preferenciais ou exclusivos ao uso da preposição *a*. (GOMES, 2003, p. 96).

Além disso, a autora conclui que essa substituição se deve à neutralidade da preposição [para], em que mesmo sendo considerada menos formal, em alguns contextos, e até mesmo utilizada de forma abreviada na fala, "pra", não é considerada uma variante estigmatizada.

Figueiredo Silva (2007) afirma em seu estudo que a preposição [a] estaria desaparecendo, pelo menos, em alguns dialetos brasileiros, dentre eles, o dialeto de São Paulo. Segundo a autora, no dialeto de São Paulo, a preposição [a] ocorre somente em sentenças prontas/cristalizadas[11] como: à esquerda. Nos demais casos, especialmente com verbos triargumentais, o [a] estaria sendo substituído por [pra/para], conforme exemplos que comparam o PB com o PE.

---

11 Sentenças prontas/cristalizadas são expressões compartilhadas entre falantes de um dado idioma que têm um significado dependente do contexto e não podem ser desconstruídas ou modificadas. Além disso, possuem, na maioria dos casos, significados conotativos para um evento/acontecimento denotativo. Por exemplo: *Bateu as botas, a ver navios, quebrar a cabeça.*

(9)
a. A Maria deu o livro ao João. (ok em PE, *? Em PB).
b. A Maria deu o livro pro João. (*? Em PE, ok em PB).
c. A Maria enviou o livro ao João. (ok em PE, *? em PB).
d. A Maria enviou o livro pro João. (*? Em PE, ok em PB).
(FIGUEIREDO SILVA, 2007, p. 85).

A autora admite que as perdas de construções com a preposição [a] estão relacionadas com a perda do pronome clítico na 3ª pessoa [lhe]. No entanto, o foco da pesquisa não foi tratar dos "contextos que a preposição [a] desapareceu, mas sim, dos contextos que ou ela não pôde ser substituída por [para/pra] (caso que houve desaparecimento da construção) ou [...] implicou mudança radical de interpretação [...]" (FIGUEIREDO SILVA, 2007, p. 85).

Esses contextos priorizados pela autora foram: sentenças com verbos psicológicos e estruturas de controle que não ocorrem mais com a preposição [a] no PB, sendo substituída por "controle do sujeito encaixado pelo sujeito matriz – ou o uso de estruturas alternativas, com o infinitivo pessoal [...]" (FIGUEIREDO SILVA, 2007, p. 86), conforme exemplos:

(10)
a. A música agrada ao João. (PE)
b. A música agrada o João. (PB)
c. O João pediu pros meninos saírem da sala.
d. A Maria pediu pro João pra ele convidar o Pedro.
(FIGUEIREDO SILVA, 2007, p. 86, 101, 103).

A autora buscou, a partir desses contextos, explicar o que mudou no PB, ou seja, o que possibilitou a perda do uso da preposição [a] e quais foram os caminhos, dentro da Teoria Gerativa, que explicam as causas das mudanças observadas nesses exemplos. Figueiredo Silva defende que nas construções com certos núcleos lexicais, como os verbos do tipo *dar, enviar*, "a preposição aí inserida não é atribuidora de papel temático, mas apenas marcadora de Caso" (FIGUEIREDO SILVA, 2007, p. 91), principalmente quando se trata de um AIP, quando o verbo indica três funções temáticas. Entretanto, alguns estudiosos, dentre eles, Berlinck (2001), defendem que o verbo [dar] consegue "atribuir papel temático que é já

meta-beneficiário", sendo a preposição [para] possível nessas sentenças não como complemento interno dativo, mas apenas como um sintagma preposicionado.

Diante dessas informações, a autora analisa as sentenças com verbos psicológicos em construções como [isso agrada o João], em que o AIP não é Dativo, pois não possui o verdadeiro marcador Dativo, classificando-o como um Acusativo Inerente [o João].

A conclusão que a autora chega é de que nenhuma outra preposição pode ocupar o lugar da preposição [a] como marcadora de Caso Dativo, uma vez que a preposição [para] é carregada de valor semântico benefactivo e não é apenas funcional. Pelo menos, esse é o resultado nos contextos analisados pela autora.

Por outro lado, a pesquisa desenvolvida por Campos (2010) diverge dos trabalhos de Silveira (1999), Gomes (2003) e Figueiredo Silva (2007) em relação à frequência de usos da preposição [a]. Enquanto estes autores apontam sua expansão, Campos (2010) apresenta um resultado cauteloso, pois, em seus dados, obtidos em um *corpus* composto por 18 horas de gravação de programas locais da cidade de Belém do Pará, a preposição [a] apresentou-se bastante produtiva, tanto em contextos com traços [+animados] quanto em contextos com traços [-animados]. Ou seja, as construções dativas ainda estariam presentes e não desaparecendo, como afirma Figueiredo Silva (2007).

O autor analisa construções dativas preposicionadas, utilizando o "termo dativo como sinônimo de objeto indireto que apresenta a possibilidade de ser substituído pelo clítico 'lhe'" (CAMPOS, 2010, p. 8), conforme exemplo (11):

(11)
O João enviou uma carta **ao** Pedro/ enviou-**lhe** uma carta.
(CAMPOS, 2010, p. 44).

Campos (2010) também analisou a variação do uso do clítico dativo na 3ª pessoa no PB. De maneira geral, os resultados encontrados atestam uma boa produtividade do clítico [lhe] em construções dativas, tal como em (12a), mas, também, o autor encontrou o clítico [lhe] na posição de acusativo, como pode ser visto em (12b). A realização do clítico dativo [lhe] na função/no lugar do clítico acusativo [te] é chamado de hipótese de recategorização do clítico na literatura linguística:

(12)
a. [...] e veem aquele espaço como mito ... [como se não **lhe** pertencesse]
b. [...] agora professor... [por que a governadora **lhe** substituiu antes do prazo?]
(CAMPOS, 2010, p. 96-103).

Em relação às preposições [a] e [para], o resultado dos dados do *corpus* apresentou contextos de produção com as duas preposições. Para Campos (2010), não é possível afirmar que a preposição [a] esteja desaparecendo do PB. A existência de uma alternância no uso das preposições [a] e [para] demonstra a presença das duas preposições no português culto falado em Belém. O autor afirma que a preposição [a] é usada preferencialmente em construções com transferência material marcada por traços [+ animados], porém não é categórica, ocorrendo também com traços [-animados], como pode ser visto nos exemplos (13a) e (13b), respectivamente.

(13)
a. [...] São empresas [que dão bolsas **aos seus alunos**] exatamente por acreditarem na educação a distância.
b. [...] não pode colocar realmente... [dar um lado pejorativo **à agressividade**].
(CAMPOS, 2010, p. 120, 121).

O autor classifica o uso dos dativos no PB em quatro tópicos: clítico (14a); categoria vazia (14b); sintagma preposicionado com pronome tônico (14c); sintagma preposicionado com sintagma nominal pleno (14d), sem a presença de construção com duplo objeto:

(14)
a. [...] e veem aquele espaço como mito... como se não **lhe** pertencesse [...]
b. [...] conversei com o ministro Luiz Dulce também e coloquei ... **[Ø OI]** e eles [...]
c. [...] à noite com o presidente do meu partido... coloquei **pra ele** a situação no Pará.
d. [...] não teria como agradecer ao senhor né... sem mostrar mesmo **pra ele e pro público** né [...]
(CAMPOS, 2010, p. 122-123).

Em relação à categoria vazia, os dados encontrados por Campos (2010) mostram que "em objetos [+referenciais (ou + animados)] tendem a ser mais preenchidos [...] os [-referenciais (ou - animados)] tendem a ser menos preenchidos." (CAMPOS, 2010, p. 113). Como pode ser visto nos exemplos (15) e (16), respectivamente:

(15)
[...] à noite com o presidente do meu partido... coloquei **pra ele** a situação no Pará. (CAMPOS, 2010, p.122).

(16)
nós conseguimos eh... na verdade... doar este ano alguns corpos...[Ø OI]]
(CAMPOS, 2010, p.113).

A análise do autor indica que com alguns verbos, como *doar*, *falar* e *vender*, os informantes de Belém usaram preferencialmente a preposição [para]; já com verbos como *possibilitar* e *pedir*, observou-se uma alta incidência de uso com a preposição [a]. O maior índice de variação entre as duas preposições ocorreu com os verbos *dar* e *oferecer*.

Como mencionado anteriormente, Campos (2010) concorda que há variação no uso entre as preposições [a] e [para], porém, em seus dados, há uma preservação do uso da preposição [a], não sendo possível concluir que há uma forte diminuição no caminho da mudança ou mesmo um desaparecimento dessa preposição nos contextos analisados. Essa afirmação discorda de boa parte da literatura existente, uma vez que não demonstra o decréscimo do uso da preposição [a] em construções triargumentais.

Apesar de os trabalhos empíricos não concordarem entre si em todos os aspectos, parecem concordar com o fato de que há uma variação no uso das preposições no PB e há dialetos que realizam a preposição [para] com maior frequência que a preposição [a] em contextos com verbos triargumentais, especialmente quando há uma comparação com o PE. Diante dessas possíveis realizações e distinção entre línguas, pergunta-se: as preposições [para] e [a] teriam a mesma função em uma análise formal gerativista? Seria apenas uma substituição de uma preposição por outra ou há implicações na interpretação de suas funções

na sentença? Na próxima seção, são apresentadas as possibilidades de análises formais para essas construções de acordo com o quadro gerativista.

2.3 PROPOSTA DE ANÁLISE FORMAL PARA A VARIAÇÃO [A] E [PARA] COM VERBOS TRIARGUMENTAIS

Por último, mas não menos importante, os trabalhos de Torres Morais e Berlink (2007, 2018) e Torres Morais (2010, 2012) trazem grandes contribuições para o estudo da variação das preposições [a] e [para] com verbos triargumentais. As autoras buscaram desenvolver uma análise teórica formal para a variação atestada em vários tipos de *corpora* no PB, tanto sincrônica, quanto diacronicamente, e, além disso, estabeleceram propostas que buscaram diferenciar os usos desses contextos no PB e no PE. Em relação ao AIP, Torres Morais toma como certas as seguintes inovações no PB:

> [...] decréscimo no uso da preposição *a*, que é substituída pela preposição *para*, como em (4a), e decréscimo no uso do clítico dativo de 3ª pessoa *lhe(s)*, o qual é substituído por três diferentes estratégias de pronominalização: (i) pronome lexical dentro da frase preposicional (4b); uso dialetal do pronome fraco (4c) e (iii) objeto indireto nulo fonologicamente (d).
> (4) a. João deu o livro para/pra Maria.
> b. João deu o livro a ela/para/pra ela.
> c. João deu ela o livro.
> d. João viu a Maria, mas não deu carona.
> (TORRES MORAIS, 2010, p. 176).

Para compreender o panorama em que se apresentam as inovações apontadas, a autora realiza um percurso histórico que comprova o início das variações no final do século XVIII, tendo como foco as construções com verbos triargumentais[12]. Do século XVIII até os dias atuais, suas pesquisas, referentes ao AIP, confirmam as variações e certa preferência pelo uso da preposição [para] em diferentes

12 A autora confirma que o AIP ocorre com diferentes tipos verbais, dentre eles: verbos dinâmicos, de criação, estativos e inacusativos, porém enfatiza que só irá analisar os verbos bitransitivos/ditransitivo, chamados, nesta pesquisa, de verbos triargumentais.

regiões do país[13]. O uso da preposição [para], ao longo dos anos, foi aumentando gradativamente e intensificado a partir da metade do século XX no PB. Neste período, a 3ª pessoa (o [lhe] dativo) ainda é condicionada ao uso da preposição [a] em relação ao traço [+ humano], mas, mesmo nesses contextos, a preposição [para] já se faz presente em algumas sentenças, principalmente em construções com verbos de transferência como o *dar*.

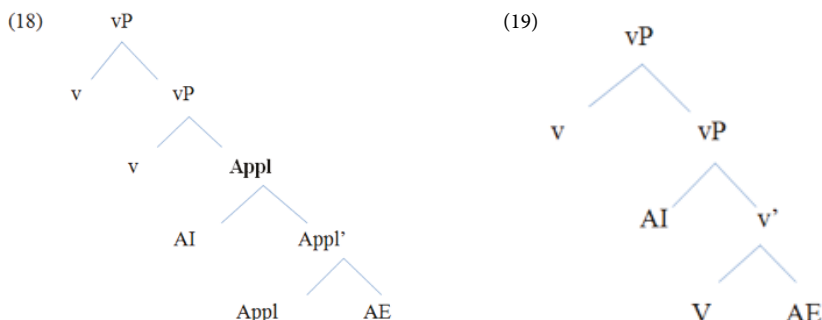
É possível observar o avanço da preposição [para] nos contextos [+ humanos], quando analisada a natureza sintático-semântica dos verbos triargumentais. Nos exemplos (17b) e (17c), encontra-se o uso preferencial da preposição [para] com os verbos de transferência material, sendo preteridas pelas informantes sentenças como (17a) e (17d):

(17)
a. Carlos deu um presente a Joana.
b. Carlos deu um presente para Joana.
c. Carlos deu um presente para ela.
d. Carlos lhe deu um presente.

Um dos caminhos apresentados pela autora para explicar essa nova forma de introduzir o AIP no PB estaria ligado às mudanças ocorridas no PB em não selecionar "[...] dentro do elenco de categorias funcionais disponibilizadas na Gramática Universal (GU), um núcleo funcional especializado em introduzir e licenciar argumentos, a saber, o núcleo aplicativo[14]." (TORRES MORAIS, 2010, p. 176). Este núcleo aplicativo (18) seria sempre selecionado no PE. No PB, com a maior frequência no uso da preposição [para], o núcleo aplicativo não seria selecionado (19):

---

13 No entanto, é interessante ressaltar que há estudos que demonstram que a região de Fortaleza e a região de Belém do Pará evidenciam uma significativa presença da preposição [a] em seus resultados em comparação às outras regiões do país.

14 Núcleo aplicativo descrito por Torres Morais está relacionado ao conceito de licenciador de caso, já que, segundo a Gramática Gerativa, um núcleo verbal não pode atribuir caso a mais que um argumento interno. Nesse caso, "o argumento dativo é um argumento extra, adicional, introduzido na sintaxe pelo núcleo funcional denominado aplicativo, que o licencia sintática e semanticamente". (TORRES MORAIS, 2010, p. 174)

É preciso deixar claro que no PE, segundo Torres Morais (2010), construções como as apresentadas em (17a) e (17b) não possuem o mesmo significado. A relação de transferência de posse entre os argumentos no PE só é possível com a preposição [a]. Quando há introdução da preposição [para], parece que a transferência de posse pode não ter sido concluída. Desse modo, ao que parece, o PB está perdendo as construções dativas categóricas, sendo "a configuração preposicionada [...] a única produtiva". (TORRES MORAIS, 2010, p. 183).

Assim, "as mudanças ocorridas parecem indicar claramente a perda da propriedade de expressar morfologicamente o OI [=dativo]" (TORRES MORAIS, 2012, p. 42), contribuindo para a perda da preposição [a] no PB, nos contextos de natureza sintática dos verbos triargumentais.

Diante desse contexto, a autora propõe uma análise para caracterizar as construções dativas e diferenciá-las das construções preposicionadas-AIP (19), que não possuem a função dativa. Assim, "as perdas morfológicas, por sua vez, levam a uma mudança paramétrica, que se define na perda do núcleo aplicativo baixo como introdutor de argumentos dativos" (TORRES MORAIS, 2012, p. 39). E as construções com função de complementos preposicionados são introduzidas pela preposição [para].

> Os estudos registram ainda que, no contexto dos verbos de criação/construção, *construir, desenhar, pintar, preparar* etc. há uso categórico da preposição para na introdução do OI lexical (14c). [...] quando o argumento OI expressa *fonte/origem*, no contexto de verbos de movimento e transferência, a preposição a é substituída pela preposição de (14b). A construção com a ocorre apenas marginalmente. A base empírica engloba ainda o conjunto dos verbos dinâmicos, *beijar, lavar, operar, pentear, preparar* etc., e verbos estativos, *admirar, invejar* etc., em que o OI é interpretado como possuidor. Também nestes contextos, a

> construção genitiva é categórica (14 d-e). (14) a. João deu/enviou um livro *ao/para o Pedro*. b. João comprou este carro antigo *de um famoso colecionador*. c. Pedro preparou/fez um jantar fantástico *para os pais*. d. A mãe lavou/secou/cortou/penteou o cabelo *do filho*. e. O professor avaliou/admirou/elogiou as provas *dos estudantes*. (TORRES MORAIS, 2012, p. 42).

As conclusões apontam para uma mudança microparamétrica, ou seja, a perda do dativo e dos clíticos [lhe] da gramática nuclear está ligada à perda do parâmetro:

> [...] definida na perda do traço dativo DAT, o qual identifica o núcleo aplicativo baixo em línguas como o espanhol e PE. A conexão entre Caso dativo inerente e expressão de parâmetros sustenta a teoria dos Princípios e Parâmetros, segundo a qual a variação paramétrica está restrita a propriedades lexicais dos núcleos funcionais. (TORRES MORAIS, 2012, p. 46).

Em seu lugar, está a preposição [para] e os pronomes retos [ele/ela], confirmando a perda da construção dativa no PB. Em relação à questão semântica, a entrada da preposição [para] se deu dos contextos [+concretos] e [+humanos] para os [+abstratos].

Desse modo, para Torres Morais (2010, 2012), a ocorrência do uso da preposição [para] em detrimento da preposição [a] em construções com verbos triargumentais é causada pela não mais realização da construção categórica dessas sentenças, que as classificam como dativas. Esse fato se deve à reconfiguração do uso dos pronomes clíticos e tônicos, além da não realização do AIP, muitas vezes, implícito pelo contexto.

Torres Morais e Berlink (2018) retomam estudos anteriores a respeito de aspectos morfossintáticos e semânticos do objeto indireto no PB com verbos triargumentais, apresentando resultados quantitativos sincrônicos e diacrônicos sobre a variação/mudança no uso das preposições [para] e [a] como introdutoras do AIP.

Em relação aos resultados quantitativos, as pesquisadoras concluem que, apesar de haver um declínio do objeto indireto dativo, ele ainda é possível de ser realizado no PB, seja pela introdução da preposição [a], seja por clíticos dativos. A realização é atestada especialmente em contextos de língua escrita e língua falada formal. No entanto, defendem que essas realizações provêm de uma

gramática que envolve escolaridade, condições sociais e de estilo e não de uma gramática núcleo do falante.

A proposta de formalização para evidenciar as diferenças de realizações dos contextos de objetos indiretos entre o PB e o PE inclui a estrutura de um núcleo aplicativo, proposta por Pylkkänen (2002). As autoras assumem os seguintes pontos, em relação ao objeto indireto dativos:

i. Os argumentos dativos são argumentos aplicados, "adicionados", ou projetados na sintaxe, não pela frase verbal, mas por um núcleo especializado em introduzir argumentos, o núcleo aplicativo.
ii. Os argumentos dativos representam uma classe estrutural e semântica distinta, identificada morfologicamente por um marcador dativo. Por hipótese, a preposição a que os introduz não é uma preposição lexical. Ao contrário, ela expressa a realização morfológica de um Caso dativo abstrato, semelhante a sufixo. (TORRES MORAIS; BERLINK, 2018, p. 291).

As autoras estabelecem uma distinção entre construções dativas e construções preposicionadas, ou seja, complemento dativo, introduzido pela preposição [a], é algo distinto de complemento oblíquo, introduzido pela preposição [para]. Tanto a estrutura aplicativa, quanto a estrutura preposicionada seriam produtivas no contexto de verbos de transferência e movimento (20 a- c) e com verbos de criação (21 a-c):

(20)
a. O Pedro enviou/mandou uma carta **ao diretor**.
b. O Pedro enviou-**lhe** uma carta.
c. O Pedro enviou uma carta **para o diretor**.

(21)
a. O Pedro preparou um jantar fantástico **aos pais**.
b. O Pedro preparou-**lhes** um jantar fantástico.
c. O Pedro preparou um jantar fantástico **para os pais**.

(TORRES MORAIS; BERLINK, 2018, p. 293).

As propostas de derivações formais das autoras para diferenciar uma construção dativa e uma construção com complemento oblíquo são as seguintes:

(22)

a. [vP O Pedro [v' v*[uϕ] [VP enviou [ApplP ao diretor/lhe [APPL , Appl DAT[DP uma carta ACUS]]]]]]]

b. [vP O Pedro [v' v*[uϕ] [VP enviou [DP uma carta [P para [DP o diretor OBL]]]]]]]

(TORRES MORAIS e BERLINK, 2018, p. 291 e p. 293).

Para sustentar suas análises, as pesquisadoras afirmam que a ditransitividade de um verbo é um epifenômeno, uma vez que, no léxico, a diferença entre uma construção transitiva e outra ditransitiva seria que a primeira selecionaria um objeto direto e a segunda um núcleo aplicativo (ApplP). Em outras palavras, nenhum verbo selecionaria dois argumentos internos, a relação entre os dois argumentos objeto indireto e objeto direto seria realizada pelo núcleo aplicativo.

3 CONSIDERAIS FINAIS

Identificamos, com base nas pesquisas aqui abordadas, uma mudança nas construções dativas no PB. A preposição [para] está avançando em espaços gramaticais, antes somente utilizados pela preposição [a] com verbos triargumentais, tal fenômeno configuraria na diminuição do uso do dativo nos resultados encontrados em diferentes regiões do país.

Diacronicamente, o trabalho de Chaves (2013) demonstra que a variação nos usos das preposições [para] e [a] em construções triargumentais tem início, de maneira a refletir nos dados escritos, no século XIX. Em relação às características desses contextos de variação, tanto os estudos de Berlink e Biazolli (2011) quanto o trabalho de Chaves (2013) revelaram o favorecimento do uso da preposição [para] em contextos com traço de [+lugar] para o AIP dos verbos. Os estudos identificaram ainda maior frequência de ocorrência da preposição [para] com predicador de transferência material – *Joana mandou livros e roupas* ***para seus***

pais, mais favorável que ***a seus pais*** – e com predicadores de direção – *eu vou* ***para o banco***, mais favorável em relação às construções como *eu vou* **ao banco**.

Apesar de os estudos demonstrarem a diminuição do uso da preposição [para] com o decorrer do tempo, foi possível averiguar que AIP de verbos triargumentais com traço [+ animado], e especialmente [+ humano], foi um contexto de uso constante da preposição [a] nos dados históricos. Ou seja, um contexto de resistência dessa realização em relação a outros. As autoras concluem que os resultados encontrados quanto ao uso da preposição [para] e [a] apontam um caminho de mudança e observam que a variação no texto escrito é um sinal de seu uso corrente na fala.

Na sincronia, os estudos de Silveira (1999) reforçam a perda não somente do clítico [lhe], pronome utilizado em construções dativas, como indica a introdução dos pronomes tônicos antecedidos pela preposição [para] nesses contextos. Gomes (2003) e Figueiredo Silva (2007) trazem importantes contribuições no estudo de *corpora* uma vez que seus dados apontam e também discute a perda do clítico dativo [lhe] e da presença da preposição [para] em construções dativas.

Entretanto, algumas discordâncias ocorrem entre as pesquisas. Campos (2010) é cauteloso em relação à afirmação de mudança, uma vez que seus resultados demonstram que a preposição [a] ainda é muito presente nos seus dados, o que indica apenas uma variação de uso na região de Belém do Pará.

Os trabalhos de Torres Morais e Berlink (2007, 2018) e Torres Morais (2010, 2012) são essenciais para se entender o fenômeno da variação entre as preposições [para] e [a] com verbos triargumentais na área gerativista, uma vez que a perda das construções dativas categóricas indica uma mudança paramétrica, segundo esses trabalhos. Desse modo, as conclusões apontam para uma mudança microparamétrica, o que resulta na perda das construções dativas introduzidas pela preposição [a] e pelo clítico [lhe].

Neste capítulo, buscamos fazer uma breve revisão bibliográfica sobre alguns dos principais trabalhos que trataram da variação [para] *versus* [a] com verbos triargumentais no PB, no intuito de contribuir com futuros estudos na área da linguística que queiram se debruçar sobre esse fenômeno. Esperamos que a leitura deste estudo possa instigar pesquisadores a elaborar pesquisas sobre essa variação/mudança na língua e elencar demais possibilidades de formalização para esse fenômeno, além das apresentadas nesta revisão.

Desse modo, os reflexos apresentados sobre o fenômeno, tanto na língua oral quanto na escrita, não esgotam a descrição dessas construções, o que possibilita seu estudo em outros espaços geográficos, bem como em diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS

BERLINCK, R. de A. The portuguese dative. *In*: VAN BELLE, W.; VAN LANGENDONCK, W. (org.). *The dative*: descriptive studies. Amesterdam: Jhon Benjamins, 1996, p. 119-151. v. 1.

BERLINCK, R. A. Dativo ou Locativo? Sobre sentidos e formas do "dativo" no português. *Revistas Letras*, Curitiba, n. 56, p. 159-175, 2001.

BERLINCK, R. A.; BIAZOLLI, C. C. Clíticos e preposições: a Norma e o "Normal" em jornais paulistas (1900-1915). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 850-863, maio/ago. 2011.

CAMPOS, E. A. *O dativo de terceira pessoa no português culto falado em Belém*. 2010. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVALCANTE, R.; FIGUEIREDO, C. Complementos verbais diretos e dativos. In: LOBO, T.; OLIVEIRA, K. (org.). *África à vista*: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 90-137.

CHAVES, E. *O surgimento do português brasileiro*: mudanças linguísticas e mudanças tecnológicas, século 18 e 19. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. E. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. A perda do marcador dativo e algumas de suas consequências. *In*: CASTILHO, A. T. de *et al*. (org.). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. São Paulo: Fapesp; Campinas: Pontes, 2007. p. 85-110.

FREIRE, G. C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. 2005. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, C. A. Variação na expressão do dativo no português brasileiro. *In*: PAIVA, C. M.; DUARTE, L. E. M. (org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

PYLKKÄNEN, L. *Introduction Arguments*. Cambridge: MIT Press, 2002.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAMPAIO, G. M. *Estudo sintático das preposições [para] e [a] em construções triargumentais na gramática de Chapecó e região*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

SILVEIRA, G. *O comportamento sintático dos clíticos no português brasileiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SILVEIRA, G. A realização variável do objeto indireto (dativo) na fala de Florianópolis. *In*: BISOL, L. (org.). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 189-207.

TORRES MORAIS, M. A.; SALLES, H. M. L. *Parametric change in the gramatical encoding of indirect in Brazilian Portuguese*. Presented at LSRL 37, University of Pittsburgh, 2007.

TORRES MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I.; FERREIRA, M. J. Rastreando dativos de 3ª pessoa na gramática de Fernão de Oliveira. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, p. 71-119, jan./dez. 2008.

TORRES MORAIS, M. A.; BERLINCK, R. A. "Eu disse pra ele" ou "Disse-lhe a ele": a expressão do dativo nas variedades brasileira e europeia do português. *In*: CASTILHO, A. T. *et al*. (org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. São Paulo: Fapesp; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 61-83.

TORRES MORAIS, M. A. Conversando sobre o objeto indireto nulo no português brasileiro/ Talking about the null indirect object in Brazilian Portuguese. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 171-185, jun. 2010.

TORRES MORAIS, M. A. Sentenças bitransititivas e objeto indireto no português brasileiro/ Ditransitive sentenças and indirecto object in Brazialian Portuguese. *Linha d'água*, v. 25, n. 2, p. 25-50, 2012.

TORRES MORAIS, M. A.; BERLINCK, R. O objeto indireto: argumentos aplicados e preposicionados. *In*: CYRINO, S.; TORRES MORAIS, M. A. (org.). *História do Português Brasileiro*: mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista. São Paulo: Contexto, 2018, p. 252-307.

ATIVIDADE DE LEITURA PARA AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO LEITORA *STRICTO SENSU*

Aline Cassol Daga Cavalheiro[1]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre leitura, historicamente, tendem a se caracterizar por abordagens polarizadas: o olhar sociologista nas relações interacionais mais amplas ou o olhar psicologista na compreensão leitora *stricto sensu*. Conforme já apontamos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), nos distanciamos dessa forma polarizada com que entendemos que abordagens sobre leitura vêm se dando contemporaneamente, propondo um olhar que considera tanto as especificidades *intrassubjetivas* do ato de ler quanto a dimensão *intersubjetiva*[2], sociocultural desse mesmo ato.

Assim, tomamos a formação leitora como um campo de investigação complexo que envolve vivências com o ato de ler, valorações atribuídas aos materiais escritos e experiências com leituras, as quais se constroem nas relações intersubjetivas mantidas no interior dos diferentes grupos socioculturais e econômicos (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004; BRITTO, 2003, 2012) e, por implicação, desenvolvimento de *funções psíquicas* (com base em VYGOTSKY, 1931) demandadas no ato de ler.

Neste texto, nosso foco é a dimensão *intrassubjetiva* da leitura, uma vez que o objetivo é apresentar uma atividade de compreensão leitora desenvolvida com

---

1 Doutora em Linguística. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó.

2 Essa proposta erige-se com base na conhecida concepção vigotskiana acerca das relações entre natureza interpsicológica e a natureza intrapsicológica da apropriação do conhecimento (VIGOTSKI, 2000 [1978]), a partir da qual discutimos leitura nas relações entre um enfoque intersubjetivo e um enfoque intrassubjetivo do ato de ler.

base em categorias do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa[3] (OCDE, 2012), em uma visão internalista, que lida com especificidades cognitivas do ato de ler. Essa atividade de leitura, elaborada para alunos do 3º ano do Ensino Médio, possibilita a avaliação da compreensão leitora *stricto sensu* de estudantes desse nível de ensino. No entanto, cabe destacar que essa atividade, a qual pode ser usada como instrumento de geração de dados em pesquisas sobre compreensão leitora, refere-se apenas à dimensão *intrassubjetiva* da leitura. Em se tratando da compreensão de como os sujeitos se tornam leitores, acreditamos que é preciso considerar as duas dimensões da leitura – a *intrassubjetiva* e a *intersubjetiva* –, arriscando uma interface entre autores que têm uma visão internalista do ato de ler e autores que focalizam a leitura sob o ângulo sociocultural.

Cabe destacar, ainda, que esta *atividade de leitura* baseada nos aspectos do Pisa foi desenvolvida para uma turma de 3º ano do Ensino Médio que acompanhamos durante uma pesquisa realizada em 2015. No entanto, a atividade, que serviria para complementar uma pesquisa cujo foco principal era estudar *práticas de leitura* sob uma perspectiva histórico-cultural, não foi utilizada.

Por concebermos que se trata de comportamentos essenciais no ato de ler, para elaborarmos a atividade de leitura, objeto de descrição e explicação neste capítulo, utilizamos as capacidades tal como propõe o Pisa: *localização e recuperação de informação; integração e interpretação; reflexão e avaliação*. Assim, nas próximas seções, explicamos o que entendemos por compreensão leitora *stricto sensu*, apresentamos o Pisa e suas categorias no que se refere à avaliação de leitura e, por fim, descrevemos a atividade de leitura, seguido das considerações finais.

2 A COMPREENSÃO LEITORA *STRICTO SENSU*

A compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no encontro com os autores; a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010) em interação. Para a composição dos sentidos, a partir desse *encontro*, são demandadas *funções psíquicas* em atividades como *decodificação, inferenciação, ativação de esquemas*

3 O Programme for International Student Assessment (Pisa), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é realizado com estudantes na faixa etária dos 15 anos. No Brasil, o Programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

cognitivos, implicações de memória etc., questões amplamente estudadas por cognitivistas como Smith (2003 [1989]), Morais, (1996) e Kintsch, (1998), entre outros tantos autores de base subjetivista. Tem-se, portanto, implicações da dimensão *intrassubjetiva* para o *ato de ler*, bastante estudadas por tais teóricos internalistas dentre os quais incluímos conhecido texto de Leffa (1996, p. 17-18):

> A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Morais (1996, p. 112), sob essa perspectiva subjetivista, nomeia de *atividade de leitura* o "[...] conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores". A *decodificação*, por exemplo, é demanda básica no processo de leitura de um texto – nomeada como *capacidade de leitura* por esse autor português – e, de acordo com descobertas das neurociências, constitui-se em um complexo circuito de conexões e operações neuronais. A transposição grafema-fonema, a via fonológica, implica operação elementar para que os sentidos possam ser compostos, ainda que a significação venha a ocorrer por uma via direta, a via lexical, sem passar pela imagem acústica.

Além da *decodificação*, encontrar o *outro* por meio do texto escrito, compreendendo seu projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]), demanda outras operações mentais estudadas pelos cognitivistas, a exemplo de depreensão de *implícitos, ativação de conhecimentos prévios, agenciamento de esquemas cognitivos* e operações afins, as quais acontecem em paralelo. De acordo com tal olhar cognitivista, Kintsch (1998) menciona, dentre tais operações, também habilidades de linguagem e conhecimentos de domínio do leitor.

Assim, para conhecer o que é dito pelo autor, para responder a esse dito, uma vez que a compreensão é sempre uma resposta ao dito, em que o leitor, com seu excedente de visão, vai ao encontro da *palavra outra* (PONZIO, 2010), há várias *funções psíquicas* implicadas, as quais não tendem a ser objeto de estudo de teóricos de base histórico-cultural, à exceção do olhar mais amplo vigotskiano sobre a dimensão *intrapsicológica* em se tratando do desenvolvimento psíquico. Quanto a tais funções psíquicas em suas especificidades pontuais, elas compõem

o que, para o olhar neurocientífico de Dehaene (2007), é como uma *pororoca cerebral*, pois, em alguns instantes, dezenas de fragmentos de sentidos são conduzidos desde as áreas visuais até a ativação em determinada região do cérebro. De acordo com o neuropsicólogo francês, uma determinada palavra "[...] entre en résonance avec les réseaux du lobe temporal, et il fait vibrer, comme une puissant déferlante, les millions de neurones qui lui sont associes, jusque dans les régions les plus distantes du córtex [...][4]" (DEHAENE, 2007, p. 159). Esses processos cognitivos implicados na leitura, reiteramos, só se justificam em razão do *encontro* com o outro por meio da escrita; não houvesse o *encontro*, não haveria tais demandas *intrassubjetivas*.

Ainda sob a perspectiva do que vimos tratando aqui como *intrassubjetividade*, importa mencionar também a recuperação de referentes, outra das operações que o leitor deve realizar, objetivando a compreensão leitora, o que é feito, dentre outras possibilidades, por meio de referenciação anafórica ou catafórica, questões amplamente estudadas pela Linguística Textual. Implicações de *memória* também incidem no processo de recuperação de referentes, da mesma forma que incidem sobre a ativação de *conhecimentos prévios*, requeridos no processo de composição dos sentidos do texto. De acordo com a abordagem cognitivista de Alliende e Condemarín (2005, p. 123), "[...] a compreensão é facilitada quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor. Há compreensão quando, a partir do que já se conhece, se pode chegar a novos conhecimentos", isto é, quando as significações implícitas são compreendidas.

Essa discussão faz-nos evocar os *subentendidos*, no sentido que Ponzio, Calefato e Petrilli (2007) lhes dão. Para os autores, os *subentendidos* integram qualquer enunciação, pois tudo o que se diz está impregnado de coisas não ditas. Assim, a compreensão exige depreensão de *subentendidos*, que compreendem "[...] o pedaço de mundo que entra no horizonte dos interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de juízos de valor [...]" (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 163). De acordo com tais teóricos italianos, quanto mais os significados têm a ver com elementos da vida social, como valores, programas de comportamento, conhecimentos que são socialmente determinados, tanto mais *subentendidos* haverá, os quais não se limitam à consciência individual do

4 Tradução nossa: "[...] entra em ressonância com os circuitos do lobo temporal e faz vibrar, como uma rebentação poderosa, milhões de neurônios que lhe são associados até as regiões mais distantes do córtex [...]".

enunciador, mas remetem a experiências práticas, a saberes construídos nas relações intersubjetivas, seja no âmbito mais restrito de um grupo familiar ou no plano mais amplo da cultura. Isso revela o caráter intersubjetivo dos implícitos, transcendendo questões meramente internalistas, tendo presente que a compreensão de que a existência de *conhecimentos prévios* e o desenvolvimento de *esquemas cognitivos* requerem *intersubjetividade* no sentido que Wertsch (1985) dá ao conceito.

Quanto à *memória* – seguramente outra importante questão implicada no plano da *intrassubjetividade* –, cuja função é o armazenamento e a evocação das experiências, é um dos processos funcionais que, para Vygotsky (1931), tem implicações na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Esse processo, assim como a *atenção voluntária*, por exemplo, tão importantes para a compreensão leitora, desenvolvem-se "de fora para dentro", com base em demandas da vida social, "[...] seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do *outro*" (MARTINS, 2012, p. 8, grifo da autora). A transição da *memória imediata*, presente no indivíduo desde o seu nascimento, para a *memória voluntária* acontece por meio de um percurso culturalmente orientado; há transformação na medida em que ocorre a integração da *memória* a um sistema interfuncional, especialmente ao *pensamento* (MARTINS, 2011).

A *atenção* é outro processo funcional que tem natureza social. De acordo com Martins (2011, p. 112, grifo da autora),

> Vygotski (1996) demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de trabalho, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção.

Com isso, o autor russo ressalta que não há como interpretar a *atenção* como um processo puramente intrapsíquico, pois ela mantém uma relação estreita com as propriedades dos estímulos externos. A *atenção voluntária* – intensamente requerida no *ato de ler* –, que permite concentrar de forma intencional a *atenção* sobre determinados estímulos, é específica dos seres humanos, diferentemente

da *atenção involuntária*, que, no limite do atendimento a determinantes naturais da percepção, é comum a homens e animais (MARTINS, 2011).

> Se do ponto de partida a atenção e a memória despontam subjugadas às suas bases naturais, orgânicas, manifestando-se de modo involuntário, ao longo do desenvolvimento cultural suplantam essa condição, adquirindo possibilidades de expressão complexa, isto é, voluntária (MARTINS, 2012, p. 4).

"Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante [...]" (MARTINS, 2011, p. 120, grifos da autora), o que reitera que as operações internas encontram-se subjugadas às externas. Nesse sentido, a concentração e a intensidade da *atenção*, que têm implicações para os processos de compreensão leitora, especialmente quando o volume ou a complexidade da leitura for maior, desenvolvem-se a partir de dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social.

Entendemos que, nesse processo, são ativados *esquemas cognitivos*, havendo uma constante reformulação dessas estruturas abstratas que, segundo o foco internalista de Rumelhart (1981)[5], representam dados genéricos estocados na memória. Ressaltamos, porém, que, em nossa compreensão, esses *esquemas* emergem das relações intersubjetivas, das interações, organizando o conhecimento e o modo de usá-lo no âmbito das vivências dos sujeitos. Assim, o conhecimento vai se organizando e reorganizando cada vez que novas informações são incorporadas, a cada novo processo de apropriação cultural, o que nos remete à *intersubjetividade* em Wertsch (1985). Mesmo estudos de perspectiva cognitivista, como de Alliende e Condemarín (2005, p.114), reconhecem que:

> Grande parte dos esquemas cognitivos é intersubjetiva[6], quer dizer, eles são compartilhados por grande número de sujeitos que os manejam de um modo semelhante. Tudo o que aparece num texto está inserido em esquemas cognitivos que são dados como conhecidos. Isso permite que os autores elaborem textos muito incompletos em si, que exigem uma ativa participação do leitor para serem compreendidos.

---

5 Discussões sobre esquemas cognitivos remetem ao pensamento piagetiano cujas bases não são de interesse deste estudo. Limitamo-nos, aqui, a mencionar autores como David Rumelhart cujas proposições acerca de *esquemas cognitivos* tem tido ou tiveram repercussões de algum modo explícitas nos estudos da *leitura*.

6 Marcamos, aqui, a ciência de que *intersubjetividade* no olhar desses autores não tem as implicações de sentido que tomamos à luz do ideário vigotskiano.

Nesse sentido, a dimensão *intrassubjetiva* implica o sujeito ir "[...] ao *encontro* do autor defronta[ndo]-se com o texto-enunciado materializado à sua frente em escolhas lexicais e gramaticais que atendem a projetos de dizer específicos" (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 229, grifo das autoras). Em nosso entendimento, os processos no âmbito da *intrassubjetividade* ocorrem motivados por situações de interação em que a escrita e a leitura se fazem presentes. Trata-se de um percurso que precisa se dar no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, considerando a compreensão leitora como reação-resposta dos sujeitos no encontro com os autores.

3 AS CATEGORIAS DO PISA

A *atividade de leitura*, elaborada com o objetivo de descrição analítica da compreensão leitora *stricto sensu* de alunos do 3º ano do Ensino Médio, consiste na leitura de textos em *gêneros do discurso* específicos e posterior resposta a questões de compreensão leitora sobre os materiais lidos. Para o delineamento dessa atividade, tomamos por base aspectos considerados na avaliação de leitura do já mencionado Pisa (OECD, 2012), que analisa o desempenho de alunos de diferentes países nas áreas de leitura, matemática e ciências. Tal Programa é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD); no Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Suas avaliações acontecem a cada três anos: a primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na leitura; em 2003, o foco foi matemática; em 2006, ciências; em 2009, leitura; em 2012, matemática; em 2015, ciências; e em 2018, leitura.

De acordo com dados do Pisa, no Brasil, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura – patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Conforme descrito no Relatório Nacional do Pisa 2012,

> Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações

> ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais. (BRASIL, 2013a, p. 42).

Nesse sentido, a maioria dos estudantes brasileiros participantes do Pisa não atinge os níveis mais altos em se tratando de compreensão leitora, o que revela um cenário preocupante, em que pesem ressalvas ao tipo de exame desenvolvido pelo Pisa[7].

Para a avaliação de *leitura* – no que entendemos ser compreensão leitora *stricto sensu* –, o Pisa agrupa três aspectos principais que compõem as subescalas de leitura: *localização e recuperação de informações; integração e interpretação; e reflexão e avaliação*.

A categoria de *localização e recuperação de informações* requer que o indivíduo consiga localizar uma ou mais partes de informações num texto. Pesquisar e selecionar informações são tarefas que aparecem com frequência no cotidiano das pessoas, pois são necessárias na leitura de qualquer tipo de texto. Nessa categoria, as tarefas vão desde a recuperação de informações específicas e muitas vezes explícitas no texto até a combinação de múltiplas partes de informações imbricadas, sendo que algumas podem estar fora do corpo do texto. O aluno deve ser capaz de lidar com informações competitivas, inferindo quais as mais relevantes para a tarefa. (OECD, 2013).

O aspecto de *integração e interpretação* requer que os leitores demonstrem uma compreensão mais completa e específica daquilo que leram. Os dois aspectos juntos são necessários para a construção de uma ampla compreensão do texto, pois a *integração* envolve a habilidade de conectar várias partes de informação para construir o sentido, identificando similaridades e diferenças, entendendo relações de causa e efeito, enquanto que a interpretação refere-se ao processo de construir sentido a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele. (OECD, 2013).

---

7 Estamos cientes de que avaliações externas como o Pisa, que têm por característica a uniformidade, processo em que não é considerada a relevância de variáveis sociais, por exemplo, acabam produzindo diagnósticos em certa medida falsamente universalizadores dos sistemas educacionais.

Já *reflexão e avaliação* do conteúdo lido são definidas pela documentação do Pisa (OECD, 2013) como relações que o leitor estabelece entre texto e sua experiência, seu conhecimento e suas ideias. Esse domínio requer que tal leitor relacione informações que estão no texto com conhecimentos advindos de outras fontes. Para tanto, o sujeito precisa se valer de conhecimentos gerais e específicos para contrastar com as ideias do texto e, assim, poder avaliá-lo criticamente.

Essa categoria avaliada pelo Pisa exige do leitor o desenvolvimento de habilidades requeridas pelas outras duas categorias anteriores, pois, para refletir sobre e avaliar criticamente um texto, é necessário que domine primeiramente os processos de recuperação de informação e que tenha compreendido de modo completo e detalhado o que o texto veicula. Em algumas situações, é necessário que o leitor pondere a respeito de pontos de vista diferentes trazidos pelo texto, mesmo sendo opostos a seu conhecimento de mundo.

Esses critérios elaborados pelo Pisa para avaliação da leitura revelam que não se trata apenas da extração de informações derivada do processo de *decodificação*, mas de uma atividade que implica o uso de diversas estratégias, sem as quais não é possível a compreensão textual. Em nosso entendimento, estão envolvidas, na formação do leitor, *funções psíquicas* implicadas em operações como *localização de informação*, *interpretação* e *reflexão crítica*, tal qual propõe o Pisa, tanto quanto a *familiaridade com a leitura e a habituação no ato de ler*, desenvolvidas nas relações intersubjetivas.

É importante destacar que lançar mão de tais enfoques não significa compartilhamento teórico-epistemológico com as bases do Pisa. Reiteramos que, a partir da abordagem histórico-cultural, temos proposto, nos estudos sobre leitura empreendidos em nosso grupo de pesquisa[8], a convergência entre o que vimos chamando de dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva* da leitura (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). Esse olhar, cuja base é a concepção vigotskiana acerca das relações entre a natureza interpsicológica e a natureza intrapsicológica da apropriação do conhecimento, concebe a *intersubjetividade* "[...] como a relação do 'eu' com o 'outro', mediada pela linguagem, em espaços social, histórica e culturalmente situados" (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 230) e a *intrassubjetividade* como *funções psíquicas*, nesse caso implicadas em operações demandadas pelo *ato de ler*, como *decodificação*

8 A exemplo de Daga (2011), Catoia Dias (2012) e Cerutti-Rizzatti (2013).

e *inferenciação,* entre outras, dimensão essa que nos remete aos mencionados desdobramentos do Pisa, mas que, em nosso entendimento, só se justifica em razão da dimensão *intersubjetiva*.

Assim, tais desdobramentos são tomados como a serviço do *encontro* entre leitor e autor, mediado pelo texto escrito em um *gênero do discurso* específico. A evocação às implicações do Pisa decorre do custo que seria o cuidadoso delineamento de diretrizes autorais nossas para descrição analítica da compreensão leitora *stricto sensu*, o que, por si só, requereria uma pesquisa em nível de tese.

Também é importante destacar que optamos por manter versão mais simplificada das diretrizes em menção aqui, ou seja, a escala utilizada pelo Pisa até o ano de 2009 (ANEXO A), quando os níveis de proficiência para cada um dos aspectos – *localização e recuperação de informações, integração e interpretação e reflexão e avaliação* – iam do 1 ao 5. Entendemos ainda que a partir de 2009 o Pisa tenha desmembrado os níveis extremos da escala – nível 1 foi desmembrado em níveis 1a e 1b e nível 5 em níveis 5 e 6 –, com o objetivo de identificar o que os estudantes de mais alto e mais baixo desempenho poderiam fazer. No caso deste estudo esse nível de precisão não é relevante, uma vez que a *atividade de leitura* baseada nos aspectos do Pisa tem caráter complementar em pesquisas cuja base é histórico-cultural e que se propõe a estudar *práticas de leitura*, distinguindo-se de tratamentos matemáticos de fundamentação estatístico-cognitivista e, no caso do Pisa, sob vários aspectos, levados a termo em favor de finalidades econômicas tecnoburocráticas que servem a interesses internacionais.

4 ATIVIDADE DE LEITURA PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

A atividade de compreensão leitora que elaboramos contém dois textos, em *gêneros do discurso* distintos, e quinze perguntas que devem ser respondidas com base na leitura dos textos nos *gêneros* em questão. Essas quinze questões correspondem aos cinco níveis das três diretrizes da escala do Pisa. Assim, a atividade contém cinco questões de *localização e recuperação de informações*, cinco de *integração* e *interpretação* e cinco de *reflexão e avaliação*. Elaboramos essas questões com base nos descritores do Pisa, que detalham, especificamente, o que

é contemplado em cada aspecto de leitura e as submetemos à análise preliminar colegiada de um grupo de pós-graduandos estudiosos da leitura e de temas correlatos, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Dessa análise colegiada emergiram ajustes que foram feitos em várias das questões que compõem a *atividade de leitura* em tela.

Na seleção dos textos que compõem a *atividade de leitura*, optamos por textos das *esferas jornalística* e *escolar* por entendermos que esses textos aproximam-se das leituras com as quais os alunos do nível de escolaridade implicado têm maior familiaridade. Assim, valemo-nos de uma entrevista publicada em junho de 2014 na Revista Veja e de um texto didático sobre aquecimento global (ANEXO B), parte do livro didático *História: o mundo por um fio: do século XX ao XXI*, destinado ao Ensino Médio. Abrimos mão de textos da *esfera literária* por compreendermos que a multiplicidade de sentidos possíveis de serem agenciados pelos leitores em textos dessa natureza dificultariam a interpretação das respostas. Do mesmo modo, abrimos mão de textos em *gêneros do discurso* da *esfera do consumo* e da *esfera doméstica*, entre outras características das vivências cotidianas dos sujeitos, em razão da necessidade de uma abordagem menos exaustiva.

A opção por texto de livro didático decorre da recorrência com que esse *artefato* tende a ser usado na Educação Básica. Trata-se de livro "indicado" para essa seriação. Essa opção decorre, ainda, da atenção a possíveis conhecimentos prévios demandados na construção de sentidos no ato de ler os textos na *esfera escolar*. Cabe justificar, também, que a escolha pelo delineamento de uma atividade de leitura para alunos do Ensino Médio deu-se em razão de o Pisa, no Brasil, ser aplicado, em sua maioria, para alunos que estão nesse nível de ensino.

Para a aplicação dessa atividade de leitura, os textos devem ser apresentados em seus suportes originais, pois entendemos que os usos da linguagem se materializam em textos nos mais variados *gêneros do discurso* e em diferentes suportes, o que nos faz atentar para as especificidades dos usos da língua nas diferentes *esferas da atividade humana*. Sob essa perspectiva, as práticas de leitura dos sujeitos pautam-se nos *encontros* com o outro por meio do *ato de ler* nas diferentes relações sociais (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014).

Eis as questões elaboradas para cada texto destinado à leitura:

Após a leitura do texto da entrevista, responda:

1. *De acordo com Chris Anderson, o que é preciso para que uma apresentação seja um sucesso?*
2. *Com base em que argumentos Chris Anderson defende a relevância do TED?*
3. *O que explica a percepção de que atualmente qualquer ação realizada no mundo pode provocar impacto?*
4. *Na sua opinião, as palestras com tempo máximo de vinte minutos divulgados no TED têm poder de transformação?*
5. *O TED é apresentado como um recurso tecnológico de alta projeção de ideias tidas como potencialmente transformadoras. Que riscos tendem a haver em propósitos como esse?*
6. *Chris Anderson rebate críticas ao TED mencionando que a tecnologia contrapõe-se a conteúdos banais da rede. Esse argumento lhe parece convincente? Justifique.*
7. *Para Chris Anderson, as grandes transformações têm ocorrido em outro plano que não o do mundo físico. Explique.*

Leia o texto sobre "aquecimento global" e responda:

8. *Por que o aquecimento global é uma ameaça ao planeta?*
9. *De acordo com o texto, o que acaba provocando o aumento do efeito estufa?*
10. *O efeito estufa é um fenômeno necessário para a manutenção da vida no planeta, ao mesmo tempo em que pode vir a provocar a extinção dessa mesma vida. Explique.*
11. *De acordo com o texto, para alguns especialistas o efeito estufa não é o responsável pelo aquecimento global. Você concorda com essa posição? Explique.*
12. *Por que, de acordo com alguns cientistas, o controle da poluição na Terra é mais dispendioso, em termos econômicos, do que aceitar as mudanças climáticas?*
13. *Por que a criação de gado bovino e a queima de combustíveis fósseis podem ser considerados provocadores do aquecimento global?*
14. *Em relação às águas, há duas afirmações no texto: a) as águas dos rios estão evaporando com mais rapidez; e b) as águas do mar avançarão*

para invadir as cidades litorâneas. Por que ausência de água e o oposto, excesso de água, representam o mesmo risco de catástrofe?

15. *Por que com o aquecimento global os países do norte da Europa viveriam sob invernos ainda mais rigorosos?*

Conforme demonstra o quadro na sequência, no que se refere à categoria de *localização e recuperação de informações*, correspondem a essa categoria as questões 1 (nível 1), 7 (nível 5), 8 (nível 2), 9 (nível 4) e 15 (nível 3) da atividade de leitura.

Quadro 1: Questões da atividade de leitura correspondentes à categoria de localização e recuperação de informações

Categorias	Escalas	Texto	Questão
Localização e recuperação de informações	1	Entrevista Revista Veja	De acordo com Chris Anderson, o que é preciso para que uma apresentação seja um sucesso?
	2	Aquecimento global	Por que o aquecimento global é uma ameaça ao planeta?
	3	Aquecimento global	Por que com o aquecimento global os países do norte da Europa viveriam sob invernos ainda mais rigorosos?
	4	Aquecimento global	De acordo com o texto, o que acaba provocando o aumento do efeito estufa?
	5	Entrevista Revista Veja	Para Chris Anderson, as grandes transformações têm ocorrido em outro plano que não o do mundo físico. Explique.

Fonte: produção da autora.

Essas questões envolvem a localização de uma ou mais partes de informação no texto. A dificuldade de cada questão está relacionada ao número de partes de informação que precisam ser localizadas, bem como à proeminência da informação e à presença de informações competitivas. Conforme se pode observar no quadro com a descrição dos níveis de cada categoria (ANEXO A), a complexidade da questão aumenta de acordo com o nível na escala de leitura. Nesse sentido, a questão 7 da atividade de leitura exige um nível de compreensão

maior do que a questão 8, por exemplo, uma vez que a questão 7 corresponde ao nível 5 da escala, enquanto a questão 8 corresponde ao nível 2.

As questões 2 (nível 2), 3 (nível 1), 10 (nível 4), 13 (nível 3) e 14 (nível 5), apresentadas no quadro a seguir, dizem respeito à categoria de *integração e interpretação*, envolvendo comparação e contraste de informações, com a integração de dois ou mais trechos do texto.

Quadro 2: Questões da atividade de leitura correspondentes à categoria de *integração e interpretação*

Categorias	Escalas	Texto	Questão
Integração e interpretação	1	Entrevista Revista Veja	O que explica a percepção de que atualmente qualquer ação realizada no mundo pode provocar impacto?
	2	Entrevista Revista Veja	Com base em que argumentos Chris Anderson defende a relevância do TED?
	3	Aquecimento global	Por que a criação de gado bovino e a queima de combustíveis fósseis podem ser considerados provocadores do aquecimento global?
	4	Aquecimento global	O efeito estufa é um fenômeno necessário para a manutenção da vida no planeta, ao mesmo tempo em que pode vir a provocar a extinção dessa mesma vida. Explique.
	5	Aquecimento global	Em relação às águas, há duas afirmações no texto: a) as águas dos rios estão evaporando com mais rapidez; e b) as águas do mar avançarão para invadir as cidades litorâneas. Por que ausência de água e, o oposto, excesso de água representam o mesmo risco de catástrofe?

Fonte: produção da autora.

Para responder a essas questões, é preciso que o estudante elabore uma interpretação global do texto, identificando o tema abordado, além de deduzir a intenção do autor e construir significado a partir de algo que não está explícito. Solicita-se também que interprete uma parte específica e estabeleça relação entre diversas partes dos textos. Da mesma forma que na categoria anterior, a

questão que envolve maior complexidade é a que corresponde ao nível 5 na escala (questão 14), a qual demanda compreensão completa e detalhada do texto.

Em se tratando de *reflexão e avaliação*, elaboramos as questões 4 (nível 1), 5 (nível 4), 6 (nível 3), 11 (nível 2) e 12 (nível 5), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3: Questões da atividade de leitura correspondentes à categoria de *reflexão e avaliação*

Categorias	Escalas	Texto	Questão
Reflexão e avaliação	1	Entrevista Revista Veja	Na sua opinião, as palestras com tempo máximo de vinte minutos divulgados no TED têm poder de transformação?
	2	Aquecimento global	De acordo com o texto, para alguns especialistas o efeito estufa não é o responsável pelo aquecimento global. Você concorda com essa posição? Explique.
	3	Entrevista Revista Veja	Chris Anderson rebate críticas ao TED mencionando que a tecnologia contrapõe-se a conteúdos banais da rede. Esse argumento lhe parece convincente? Justifique.
	4	Entrevista Revista Veja	O TED é apresentado como um recurso tecnológico de alta projeção de ideias tidas como potencialmente transformadoras. Que riscos tendem a haver em propósitos como esse?
	5	Aquecimento global	Por que, de acordo com alguns cientistas, o controle da poluição na Terra é mais dispendioso, em termos econômicos, do que aceitar as mudanças climáticas?

Fonte: produção da autora.

O objetivo dessas questões é avaliar a capacidade de compreensão crítica do texto. Essa categoria da escala de leitura direciona-se à relação que o leitor faz do texto com experiências e conhecimento externo. Nesse sentido, o leitor precisa fazer conexões e comparações entre informações internas e externas ao texto para construir uma avaliação crítica. Para isso, é fundamental que demonstre compreensão acurada do texto e consiga hipotetizar a partir de conhecimento especializado, proveniente de outras fontes.

Assim, as 15 questões de compreensão leitora que elaboramos, 5 de cada categoria, incluem um conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Elas também incluem competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas na compreensão de textos.

Em relação ao tratamento a ser dado às respostas, ainda que tenhamos pautado a *atividade de leitura* em diretrizes do Pisa, não consideramos seguir tal Programa no que respeita à forma de pontuação. Consideramos ser melhor dar tratamento interpretativo às respostas, a partir dos seguintes atributos: *adequação convergente do conteúdo da resposta com o enfoque da pergunta; adequação parcialmente convergente do conteúdo da resposta com o enfoque da pergunta; e não adequação do conteúdo da resposta ao enfoque da pergunta*. Com isso acreditamos ser possível descrever analiticamente a compreensão leitora *stricto sensu* no que se refere a tais textos em tais gêneros, uma vez que o objetivo não é delinear escores precisos de pontos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indicadores oficiais, a exemplo do Pisa, sugerem fragilidades na formação do leitor no universo educacional brasileiro. De acordo com o último relatório desse indicador (PISA, 2018), a média do Brasil na área de leitura se manteve estável desde o ano 2000, sendo que a maioria dos estudantes brasileiros não atinge os níveis mais altos da escala de proficiência em leitura.

Dentro desse quadro preocupante, estudos que abarquem questões relacionadas à leitura e à formação do leitor são fundamentais. Nosso objetivo, com este texto, foi descrever uma atividade de leitura que contempla um conjunto de competências considerado essencial para a compreensão leitora. Assim, em nossa compreensão, constitui-se em um exemplo de atividade que abarca a dimensão *intrassubjetiva* da leitura, a qual precisa ser considerada no que se refere à formação de leitores.

Conforme destacamos no início deste capítulo, a formação de leitores demanda o trabalho com as duas dimensões da leitura: a *intrassubjetiva* e a *intersubjetiva*.

No entanto, em se tratando da *intrassubjetiva*, foco deste trabalho, é preciso que sejam contempladas, nas atividades de leitura, habilidades mais complexas, que exigem altos níveis de inferência, trabalho com informação competitiva proeminente, trabalho com ambiguidades e conceitos contrários, uso de diferentes tipos de conhecimento para hipotetizar sobre algo ou avaliar criticamente informações dos textos, dentre outras competências, as quais correspondem aos níveis mais altos da escala de proficiência. Para favorecer o letramento em leitura, que, de acordo com o Pisa, "[...] é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade" (BRASIL, 2013b, p. 1), o trabalho com o ato de ler precisa envolver os mais complexos níveis de habilidades em se tratando de *localização e recuperação de informações, integração e interpretação e reflexão e avaliação*.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura*: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório Nacional Pisa 2012*: resultados brasileiros. 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de avaliação de leitura*. 2013b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos*: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. *O ato de ler e a sala de aula*: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura. Dissertação (Mestrado em

Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. (org.). *Linguagem e escolarização*: alfabetismo e leitura. Florianópolis: Insular, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C.; CATOIA DIAS, S. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014.

DAGA, A. C. *Compreensão leitora*: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

GEE, J. P. A strange fact about not learning to read. *In*: GEE, J. P. *Situated language and learning*: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *In*: DURANTI, A. (org.). *Linguistic Anthropology*: a reader. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

KINTSCH, W. *Comprehension*: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese de Livre-Docência (Livre-docente em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica. *In*: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, VII., 2012, Campinas. *Anais* […]. Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012.

MORAIS, J. O que é a leitura. *In*: MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 110-114.

OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Pisa 2012 – Assessment and analytical framework*: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy, 2013.

OECD – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Proficiency scale construction*. Pisa 2009 – Technical report. 2012. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-technical-report/proficiency-scale-construction_9789264167872-16-en#page20. Acesso em: 14 ago. 2014.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução: Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RUMELHART, D. Schemata: de building blocks of cognition. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. F. (org.). *Theoretical issues in reading and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003 [1989].

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas – Tomo III*. 2012 [1931].

WERTSCH, J. V. Semiotic mechanisms in Vygotsky's genetic law of cultural development. *In*: WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. 1985. p. 158-183.

ANEXO A - CATEGORIAS PISA (2009)

Categorias/ níveis	Localização e recuperação de informações	Integração e interpretação	Reflexão e avaliação
Nível 5	Habilidades: Inferir qual informação do texto é relevante, localizando e combinando informações profundamente imbricadas, algumas das quais podem estar fora do corpo principal do texto. Trabalhar com informação competitiva altamente plausível e/ou extensiva.	Habilidade: compreender o texto de forma completa e detalhada.	Habilidade: Demonstrar uma compreensão profunda de textos extensos e complexos por meio de uma avaliação crítica a partir de conhecimento especializado.
Nível 4	Habilidade: Localizar e organizar diversas partes de informações profundamente imbricadas, valendo-se, para isso, de critérios múltiplos num texto não familiar. Inferir que informação textual é relevante para a tarefa.	Habilidade: Usar um alto nível de inferência textual para compreender um texto cujo tópico não é familiar e construir o significado de uma seção do texto considerando o texto como um todo. Trabalhar com ambiguidades e ideias que são contrárias à expectativa.	Habilidade: Usar conhecimento formal ou público para hipotetizar sobre ou avaliar criticamente um texto. Demonstrar compreensão acurada de textos longos ou complexos com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
Nível 3	Habilidade: Trabalhar com informação competitiva proeminente, localizando e reconhecendo a relação entre partes de informação, sendo que cada uma pode necessitar o encontro de critérios múltiplos.	Habilidade: Trabalhar com informação competitiva, comparando com base em vários critérios e integrando diversas partes de um texto para identificar a ideia central.	Habilidade: Fazer conexões e comparações ou avaliar uma característica de um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
Nível 2	Habilidade: Considerar mais de um critério para localizar informações, as quais podem ser competitivas.	Habilidade: Identificar a ideia central num texto, compreender as relações, construir significado dentro de uma parte limitada do texto quando a informação não é proeminente e inferências de baixo nível são requeridas.	Habilidade: Fazer uma comparação ou conexões entre o texto e o conhecimento exterior, ou explicar uma característica do texto através do embasamento em experiência pessoal e atitudes.
Nível 1	Habilidade: Localizar informações independentes que estão expostas de forma explícita no texto, considerando, para isso, um único critério.	Habilidade: Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.	Habilidade: Fazer uma conexão simples entre a informação no texto e conhecimentos simples do cotidiano.

Fonte: Pisa 2009 – Technical Report (OECD, 2012, tradução nossa).

ANEXO B - TEXTOS PARA ATIVIDADE DE LEITURA

Entrevista CHRIS ANDERSON

FILIPE VILICIC

O grande farol das ideias

O dono do TED, a popular rede de debates na internet, diz que vivemos em uma era em que mudar o mundo parece estar ao alcance de muitos. O melhor é que isso pode ser verdade

O paquistanês Chris Anderson estudou um pouco de física, um tanto de economia e outro pouco de ciência política antes de se graduar em filosofia na prestigiada Universidade de Oxford e construir uma sólida carreira como empreendedor. Na década de 80, fundou a editora Future, que chegou a ser a sexta maior da Inglaterra, e que vendeu à inglesa Pearson. Depois, mudou-se para o Vale do Silício, onde fez a revista *Business 2.0*, em seguida vendida para a Time Warner. Essas transações o deixaram multimilionário e ainda mais inquieto. Em 2001 ele comprou o TED (sigla para Tecnologia, Entretenimento e Design), organização sem fins lucrativos que surgiu em 1984, na Califórnia, com a missão de promover ideias inovadoras e transformadoras. Anderson deu vida nova ao TED, atraindo palestrantes de alta visibilidade como o ex-presidente americano Bill Clinton e Bill Gates, fundador da Microsoft. Daí bastou apostar na internet como canal para o TED tornar-se um fenômeno. Já colocou no ar mais de 1600 palestras, que foram vistas 1,9 bilhão de vezes pela internet. Em outubro, Anderson fará no Rio de Janeiro o primeiro TED Global brasileiro, que contará com setenta palestrantes de vinte países. Nesta entrevista, ele explica como escolhe as ideias que merecem divulgação e rebate as críticas ao TED, que, ultimamente, aumentaram de intensidade.

Os palestrantes do TED vão de empreendedores (como Larry Page, do Google) a artistas (o músico Bono Vox) ou cientistas (a exemplo de Stephen Hawking). O que os escolhidos têm em comum?
Recebemos, todos os anos, em torno de 5000 sugestões de nomes. Não há algoritmo capaz de apontar quem vale a pena ser palestrante nosso. A seleção exige mesmo intuição e conhecimento. Na prática, procuramos pessoas que sejam relevantes em suas áreas de atuação.

NICK KRASZNAI

Elas precisam ainda mostrar que conseguem falar sobre o que fazem de forma motivadora, excitante e acessível para pessoas sem formação específica. Se o palestrante tem algo muito relevante a dizer mas não possui aptidão comunicativa, nós tentamos treiná-lo. Enfim, a palestra fica de pé quando se combinam na mesma pessoa o conhecimento profundo e a habilidade de compartilhá-lo de maneira simples.

Existe uma fórmula infalível para criar a interação perfeita entre o palestrante e a audiência? Não há uma fórmula. Existem, no entanto, alguns requisitos, entre os quais se destaca o impacto global daquilo que o palestrante quer comunicar. Se não usamos uma fórmula pronta para escolher assuntos e palestrantes, temos, porém, uma maneira totalmente eficaz de saber se a apresentação foi um sucesso. Uma apresentação do TED tem de ser uma jornada na qual os pensamentos de quem está no palco reverberam na audiência. Literalmente. Tem de ser algo tão fortemente harmônico que, se analisarmos as configurações químicas do cérebro do palestrante e dos ouvintes, elas se mostrarão espantosamente similares. Isso significa que o compartilhamento do conhecimento se deu ao mesmo tempo pela emoção e pela compreensão racional da realidade.

O TED Global do Rio de Janeiro fez suas escolhas de palestrantes com base na potencialidade deles de gerar polêmica — caso do neurocientista Miguel Nicolelis e de Bruno Torturra, do Fora do Eixo? Nunca buscamos a polêmica que se esgota na polêmica. O que procuramos são temas que vale a pena discutir. Quem batalha por uma ideia com potencial transformador frequentemente arranja inimigos no meio do caminho. Achamos saudáveis os debates em torno de ideias desse tipo.

Por que o senhor escolheu realizar o principal evento do TED no Brasil, justo no ano da Copa do Mundo, das eleições presidenciais e em meio à emergência inédita de tensões e protestos no país? O Brasil tem crescido muito e, por isso, ganhou uma projeção internacional bem grande. O país chama a atenção do mundo por passar a sensação de que está, finalmente, assumindo a estatura global condizente com suas potencialidades. Por isso o mundo passou a olhar mais para o Brasil. São muitas as organizações que, a exemplo da nossa, tiveram a ideia de escolher o país como sede de eventos de grande amplitude. Para o TED Global, no entanto, o fato de ter o Brasil como sede não limitará a discussão aos assuntos brasileiros. O foco da discussão será o Hemisfério Sul. Especialistas de várias nacionalidades, entre eles alguns brasileiros, vão debater esse tema.

> **"Vivemos em um mundo muito mais conectado, onde qualquer ação pode causar impacto. Isso não quer dizer, porém, que tudo o que surge, e se diz transformador, é mesmo revolucionário"**

O russo Evgeny Morozov, especialista no impacto das tecnologias sobre as sociedades humanas, é o mais implacável, mas não o único, dos críticos do TED que o acusam de ser um eficiente propagador de ideias, mesmo as ruins. Como essas críticas afetam o senhor? Evgeny é um provocador profissional. É curioso notar que ele palestrou no TED, em 2009, e rendeu uma conversa interessantíssima. Depois passou a nos criticar. De qualquer forma, sim, reconheço que são muitas as críticas. Há dez anos, ninguém dava bola para o TED. Há cinco, nosso trabalho entrou em evidência. Como tudo o que tem sucesso, passamos a ser alvo de gente que quer nos pôr para baixo. O principal argumento é que as palestras do TED não são tão impactantes quanto aparentam, que não produzimos artigos científicos nem textos revolucionários. Ocorre que os críticos não compreendem a nossa verdadeira missão. Não pretendemos dar fruto a livros icônicos ou descobertas incríveis. Somos uma praça onde ideias são colocadas para receber a atenção que merecem dentro de um mundo cada vez mais repleto de distrações. Hoje é fácil ver-se mergulhado no mar de inutilidades da internet. Já é uma grande vitória convencer uma pessoa a deixar de ver centenas de vezes um vídeo amador de três golfinhos brincando com um cachorro e mostrar a ela que a internet tem coisas realmente interessantes. Acredito que possamos estar despertando vocações ou levando as pessoas a estudar certos temas em profundidade. Fico feliz em saber que fazemos sucesso. Todos os dias, convencemos quase 3 milhões de pessoas a parar o que estão fazendo para ver vídeos do TED. Mais que isso, temos tirado do anonimato mentes brilhantes cujas ideias estavam condenadas a nunca ser notadas, a ficar para sempre no anonimato.

Quem exemplificaria melhor essa qualidade do TED de tirar gente boa do anonimato? Destacarei uma das primeiras dessas mentes brilhantes que tiramos do anonimato. O médico e estatístico sueco Hans Rosling passou três décadas estudando a saúde no mundo em desenvolvimento e como mostrar os problemas desses países por meio de gráficos provocadores e inspiradores. Quase ninguém sabia do trabalho dele. Mesmo que ele passasse a realizar 100 palestras ao ano sobre seu trabalho e, no melhor dos cenários, tivesse 500 ouvintes na plateia, conseguiria a atenção de 50 000 pessoas por ano. Em uma década, 500 000. Pois ele

falou no TED, em 2006, por menos de vinte minutos, gravamos um vídeo, e agora já foi ouvido por uma dezena de milhão. Rosling conta que essa exposição deu outra magnitude ao seu trabalho e à sua vida.

Cada palestrante do TED diz que está mudando o mundo de alguma forma, seja com uma transformação na área médica, ou uma no mundo digital, ou outra no modelo industrial. Estão mesmo ocorrendo tantas revoluções? Há certo exagero. O fato é que vivemos em um mundo muito mais conectado, onde qualquer ação pode causar certo impacto. Não falo só de alguém como Mark Zuckerberg, que criou o Facebook na universidade e hoje possui usuários e clientes ao redor do globo. Qualquer um consegue colocar um vídeo no YouTube, publicar uma experiência na internet, com possibilidade de ser visto. A visibilidade que um anônimo pode receber do dia para a noite é extremamente maior do que era há trinta anos. Isso não quer dizer, porém, que tudo o que surge, e se diz transformador, é mesmo revolucionário. Sim, há a clássica ideia de que mesmo os movimentos das asas de uma borboleta podem alterar algo na realidade. Mas, para avaliar se há uma revolução ou não, é preciso ver se a mudança proporcionada é grande ou não. Se é para melhor ou não. Se foi intencional ou não. Há importantes mudanças ocorrendo. Mas não são tantas quanto se acredita.

Qual dessas revoluções atuais está mesmo mudando o mundo? Olhe, há avanços incríveis na ciência, em especial no campo da física fundamental, com os experimentos espetaculares, mas quase incompreensíveis para os leigos, feitos no acelerador de partículas LHC, na Suíça. Mas, quando considerarmos o real impacto no cotidiano da confirmação da existência de certas partículas subatômicas, temos de admitir que não há muito a ser dito. Já a internet foi a maior revolução das últimas décadas, tão impactante quanto o surgimento da prensa de Gutenberg, no século XV. A rede tem espalhado o conhecimento pelo mundo em velocidade e abrangência nunca antes vistas, o que abriu oportunidades inéditas de criação e empreendedorismo. Ainda é incalculável o impacto que a web teve, e terá, em nossa vida. Ela fez desta nossa era um momento empolgante para estar vivo.

> **“No futuro, as máquinas inteligentes dominarão nosso cotidiano. O homem cada vez mais será suplantado por computadores. Sim, há perigo nisso. Mas também será excitante viver nesse mundo”**

Revoluções ocorreram a todo momento, desde o surgimento da humanidade. Por que nossa era seria mais impactante que as anteriores? Se voltássemos a 1950 e perguntássemos a um idoso, um nosso avô, quais mudanças ele viu ao longo da vida, ele citaria transformações diversas que ocorreram no mundo físico, como a popularização de automóveis e aviões ou a descoberta da eletricidade. Agora, se levarmos a mesma questão para um avô de hoje, ele observará que nada de substancial mudou no universo físico. Ainda andamos de carro, voamos em aviões e usamos eletricidade. Nas últimas décadas, as transformações têm ocorrido em um universo insubstancial, o que abrange o armazenamento de conhecimento, o compartilhamento de informações, a evolução da inteligência artificial. Ainda temos carros, mas hoje eles podem ser dirigidos por um computador. Em menos de trinta anos é quase certo que todas as crianças do planeta terão acesso ao vasto banco de informações que é a web. Em sua palestra no TED, o inventor americano Bran Ferren levantou a questão “o que é inovação?”. Em resumo, ele defendeu a tese de que a inovação realmente transformadora é aquela cujo impacto ainda é sentido pelas pessoas mesmo 1 000 anos depois. Aposto que no futuro as máquinas inteligentes dominarão nosso cotidiano, e teremos de aprender a conviver com elas. O homem cada vez mais será suplantado por computadores. Sim, há perigo em como isso afetará as relações sociais, em como pode tornar nossa vida íntima cada vez mais devassada. Mas também será excitante viver nesse mundo.

Qual palestra do TED mais marcou o senhor? Aquelas que trataram de “felicidade”, de como podemos alcançá-la. A ciência tem abordado esse tema de forma cada vez mais contraintuitiva e, por isso, curiosa. Como exemplo, o psicólogo Barry Schwartz recentemente falou no TED sobre o paradoxo da escolha. De como o melhor é reduzir o número de escolhas racionais a ser feitas na vida e seguir mais o instinto. Foi uma daquelas palestras que mudaram a minha forma de pensar.

O sucesso do TED motivou o surgimento de concorrentes que também procuram fomentar discussões de ideias. Há espaço para todos nesse mercado? Nossa missão no TED é espalhar ideias. Alimentar a noção de que se pode aprender mais em uma boa palestra de minutos do que em um ano inteiro. Somos uma organização sem fins lucrativos. Isso explica por que não encaramos os outros como rivais. Quanto mais pessoas promoverem debates inteligentes, por vários meios, melhor para a sociedade. Há empresas e ONGs que, inclusive, modificaram suas conferências para deixá-las “no estilo TED”. Para mim, isso é a melhor prova de que nosso trabalho tem sido feito de maneira correta. ■

4 Aquecimento global: o planeta em perigo

Hoje é comum falar em "aquecimento global" e nas catastróficas consequências que as alterações climáticas causarão para a humanidade. Os verões serão mais quentes, os invernos mais frios, as tempestades mais fortes, os furacões mais devastadores, as secas mais prolongadas, as chuvas mais torrenciais.

A maior parte dos cientistas está convencida de que o aquecimento global é provocado pelo aumento do efeito estufa. Trata-se de um fenômeno natural que, a princípio, é benéfico para a humanidade: a radiação solar incide sobre o planeta, mas a maior parte dela é refletida de volta para o espaço na forma de radiação de calor. Ocorre que parte desse calor é retido por uma série de gases que pairam sobre a atmosfera, a exemplo do dióxido de carbono (CO_2), do metano (CH_4) e do óxido nitroso (N_2O). Em seu estado normal, o efeito estufa garante o calor na Terra. Sem este fenômeno, o planeta seria muito frio, como Marte.

O problema identificado por cientistas e ratificado pelo Painel Intergovernamental para Mudança do Clima (IPCC), um órgão da ONU, é o de que nos últimos 50 anos jogou-se na atmosfera uma quantidade enorme daqueles gases, além da capacidade do planeta de suportá-los. O CO_2 é produzido com a queima de combustíveis fósseis, como os derivados do petróleo, o carvão e o gás.

As queimadas das florestas também produzem CO_2. A organização Worldwatch calcula que as emissões de CO_2 no mundo passaram de um bilhão de toneladas, em 1900, para sete bilhões, em 1995. Outro gás produzido em grande escala é o metano, gerado no aparelho digestivo do gado bovino. O aumento da quantidade desses gases na atmosfera resulta na retenção maior de calor, multiplicando o efeito estufa — e daí o aquecimento global.

Os especialistas garantem que um aumento de 2 graus na temperatura mundial provocaria uma série de perturbações ambientais e, no caso de 5 graus, implicaria no colapso do planeta Terra. Segundo pesquisas recentes, a temperatura média no mundo, em 1905, era de 13,78 graus; hoje está em 14,50 graus; em fins do atual século poderá oscilar entre 16,50 e 19 graus.

Com o aquecimento global, as alterações climáticas seriam devastadoras para o planeta. Regiões atualmente quentes, como o norte da África, o Oriente Médio e o Nordeste brasileiro conheceriam temperaturas ainda mais elevadas. Com o colapso da Corrente do Golfo, os países do norte da Europa deixariam de ser banhados por águas quentes e viveriam sob invernos ainda mais rigorosos.

O aquecimento aumentaria a evaporação das águas dos rios, provocando secas e a desertificação de grandes regiões na África, Ásia e Austrália. A água potável se tornaria um bem raro e poderiam ocorrer guerras pela sua posse. Também haveria a redução das colheitas, provocando a fome. A evaporação acelerada das águas do mar aumentaria o poder destrutivo dos furacões.

O aumento da umidade e do calor favoreceria a proliferação de insetos e, consequentemente, a propagação de doenças. O derretimento das calotas de gelo do Ártico e da Antártida já começou e, se continuar, resultará no aumento do nível dos oceanos, que poderão avançar sobre o litoral dos continentes e fazer desaparecer a maior parte das cidades litorâneas. A lista de catástrofes poderia se alongar ainda mais.

Seria interessante propor uma atividade sobre aquecimento global e alterações climáticas, com o auxílio do professor de Geografia.

Se grande parte dos cientistas está convencida de que o aquecimento global é causado pelo efeito estufa, outra parte, minoritária, alega que o aumento da temperatura na Terra é resultado de um fenômeno natural. Segundo eles, o planeta é suficientemente resistente para absorver as mudanças e os animais e vegetais irão se adaptar. Considerando termos econômicos, eles afirmam que controlar a poluição na Terra seria mais dispendioso do que aceitar as mudanças climáticas.

É com base nesse argumento que o governo dos EUA, na administração George W. Bush, recusou-se a assinar o Protocolo de Kyoto. Embora a China tenha se tornado em 2007 o maior produtor de CO_2 do mundo, são os EUA que detêm o posto de maior poluidor por habitante: 20 toneladas de CO_2 *per capita* ao ano. Duas vezes mais que a Inglaterra e 20 vezes mais que países pobres, como Angola ou Moçambique.

No caso do Brasil, as previsões dos cientistas são assustadoras: com o menor volume de chuvas e o aumento do calor, as queimadas aumentarão. A Amazônia, que já passa por um processo de destruição, se transformará em um imenso cerrado. Com o fim da floresta, metade das espécies biológicas da Terra desaparecerá. O calor favorecerá a proliferação de insetos disseminadores de doenças. O Pantanal também desaparecerá com toda a riqueza de sua flora e da fauna. O Nordeste brasileiro conhecerá processo acelerado de desertificação. O volume de águas dos rios diminuirá, comprometendo a capacidade das usinas hidrelétricas. As cidades litorâneas serão invadidas pelo mar.

Os movimentos de defesa do meio ambiente, com grande esforço, procuram convencer governos e sociedades a abandonarem o petróleo, o carvão e o gás e a adotarem fontes renováveis de energia, entre elas a solar, a geotérmica, a dos ventos (eólica) e a das marés. O hidrogênio e a eletricidade para mover veículos requerem grandes investimentos. Motivo para controvérsias é a energia nuclear, recusada por muitos movimentos ecológicos por sua associação com as tragédias nucleares, quer militares, quer acidentais.

Urso-polar e seu filhote são fotografados em placa de gelo vagando pelo oceano, em dezembro de 2009. Os animais são as primeiras vítimas do derretimento das calotas de gelo do Ártico.

Peter Arnold/Other Images

Atualmente, aumenta o consenso de que é necessário tomar medidas imediatas para diminuir as emissões de gases poluentes e de preservar a natureza da destruição. Não se trata mais de temas restritos a organizações preocupadas com a ecologia. Grande parte da opinião pública mundial, muitas empresas e os próprios governos convenceram-se de que é preciso tomar iniciativas para preservar o planeta. Trata-se, agora, de tomar decisões no sentido do que fazer e de como fazer.

CONVERSA DE HISTORIADOR

O Protocolo de Kyoto

Com base nos estudos da ONU sobre as mudanças climáticas de 1992, um conjunto de países discutiu em 1997, em Kyoto, no Japão, um acordo para a redução de gases poluentes.

As assinaturas começaram no ano seguinte com validade até 2012.

O Protocolo de Kyoto, como ficou conhecido, entrou em vigor em 2005. Os 36 países mais desenvolvidos se comprometeram a reduzir as emissões de gases causadores do "efeito estufa". Depois, o número chegou a 174.

Pelos acordos, os países ricos reconheceram que poluem mais e por mais tempo. Assim, ficaram estabelecidas metas de redução que valem somente para aqueles países.

Tomando como base o ano de 1990, o objetivo é reduzir em 5,2% a produção de gases que provocam o "efeito estufa" entre 2008 e 2012. A União Europeia se comprometeu a cortar os gases poluentes em 8%, e o Japão em 5%.

Para o sucesso dos acordos, as regras são flexíveis: os países ricos podem cortar a emissão de gases dentro de seu próprio território ou podem investir na produção de energia não poluente nos países pobres. Pelo Mecanismo de Desenvolvimento Limpo, países que não conseguiram reduzir os gases podem comprar créditos dos países que diminuíram além do acordado.

O Protocolo de Kyoto é a primeira iniciativa em nível mundial para evitar a catástrofe ecológica, mas seus termos são muito modestos. Além disso, o maior poluidor *per capita* do planeta, os EUA, responsável pela emissão de mais de 30% de todos os gases poluentes no mundo, não assinou o acordo. O presidente George W. Bush alegou os prejuízos que o Protocolo de Kyoto causaria à economia de seu país.

Por outro lado, países como China, Índia e Brasil não têm obrigações em reduzir a produção de gases poluentes.

Os resultados do Protocolo de Kyoto foram modestos e duvidosos. Calcula-se que entre 1990 e 2000 houve queda de 3% na emissão de CO_2. Mas os especialistas alegam que a redução foi causada pelo declínio econômico da antiga URSS, pois, na verdade, houve aumento de 8% nos países ricos.

Sem a adesão dos EUA e um corte significativo nas emissões de gases poluentes, o planeta continuará aquecendo.

SEDIMENTAÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DO "SER PROFESSOR": SOBRE OS MODOS COMO A LÍNGUA TOCA A HISTÓRIA

Gesualda dos Santos Rasia[1]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo que ora propomos ocupa-se, centralmente, com a discussão acerca das relações entre a língua e os processos discursivos sobre como a materialidade linguística possibilita o acesso ao funcionamento da instância ideológica, via processos parafrásticos, designações e jogos de implícitos. Essa imbricação, da materialidade linguística com a histórica, é própria do modo como a Análise do Discurso de filiação pecheuxtiana aborda as práticas de leitura. E é nessa perspectiva que apresentamos uma reflexão sobre um conjunto de discursividades que têm circulado em mídias impressas e *on-line*, acerca dos sentidos sobre ser professor e que sedimentações se produzem no corpo social sobre esta profissão.

Estamos falando sobre como processos de seleção lexical, processos sintáticos, entre outros, consistem em lugar de observatório do funcionamento discursivo. Em outras palavras, como se dá a relação organização/ordem da língua, noções estas que dizem respeito, a partir de formulação de Orlandi (1996), respectivamente, às relações internas, sistêmicas da língua e à sua exterioridade constitutiva.

A AD francesa de filiação pecheutiana teve sua emergência na França dos anos 60, quando a preocupação central era a leitura de textos políticos, no contexto de um quadro social fortemente tensionado, emblematizado no maio de 68 e com eco em outros espaços geográficos: a juventude nos EUA se opunha à

---

1 Doutora em Letras. Atua na Graduação e na Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

guerra americana no Vietnã; a luta armada na América Latina e na África; a Revolução cultural na China, dentre outros movimentos importantes.

Michel Pêcheux e seu grupo estavam preocupados em colocar as práticas de leitura sob a égide do caráter político, no sentido lato desta palavra: *debate, dissenso, divergência*. Ou seja, **como a língua, enquanto materialidade histórica, faz intervir a ideologia em seu funcionamento**. Diante disso, importa pautar de que língua trata a Análise do Discurso.

2 SOBRE QUE LÍNGUA FALA O ANALISTA DE DISCURSO?

Ferreira (2003, p. 197) afirma que "a língua não é o ponto de partida, mas pressuposto fundamental para se analisar a materialidade discursiva", o que nos leva à consideração de sua não dispensabilidade, ao mesmo tempo em que não pactuamos com seu protagonismo quando estão em causa questões atinentes ao sentido. Ou seja, trata-se de instâncias distintas, porém, nunca dissociadas. Antes, nas palavras de Orlandi (1996, p. 118), "o laço que liga o discursivo e o linguístico é bastante complexo". Em texto anterior, esta autora já considerava a centralidade do *funcionamento* da linguagem para a análise do discurso: "esse funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto de discurso" (1996, p. 117). Orlandi aponta a indissociabilidade entre o linguístico e o discursivo, em que pese as diferenças. A relação se dá "entre condições materiais de base e processo". E este é o próprio funcionamento: "A língua como condição de possibilidade do discurso".

Essa problematização reporta ao que Pêcheux (1988, p. 161) designou de processo discursivo: "sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – 'significantes' – em uma formação discursiva dada". A partir dessa definição, Orlandi (2012) explicita a língua como possibilidade material para a realização dos processos discursivos. Esse papel de mediação, que possibilita os processos de subjetivação, pelos diferentes modos como os sujeitos se marcam/inscrevem naquilo que dizem, aponta para uma dimensão constitutiva da língua, que é sua incompletude.

A língua é incompleta por natureza, porque ela é não-todo. Milner (1987) explicita essa questão postulando a noção de real da língua, o "real que lhe é próprio", uma vez "que tudo é impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira". A proposição desse autor tece um liame entre a ordem da língua e a ordem do inconsciente, diante do que abordará a noção de equívoco como igualmente constitutivo da língua. Essa questão vai ser acolhida por Gadet e Pêcheux (2004), os quais leem o impossível de língua a partir dos pressupostos do materialismo histórico e o submetem à noção de contradição, ponto de encontro do real da língua com o real da história. Diante disso, podemos afirmar que a língua é não-todo, porque está exposta ao equívoco, ao fato de que o sentido sempre pode ser outro, uma vez que está exposto à condição da interpretação, sob a injunção de embates ideológicos[2] latentes no conjunto do dizível.

Vale lembrar, aqui, a remissão que Pêcheux (1988) faz a Balibar[3] na tomada que este autor faz da tese de Stálin sobre a relação língua e luta de classes. Escreve Pêcheux:

> O fato de que a língua, escreve Balibar, seja 'indiferente à divisão de classes e à sua luta, não quer dizer que as classes sejam 'indiferentes' à língua. Ao contrário, elas a utilizam, de modo determinado, no campo de seu antagonismo, especialmente de sua luta política. (PÊCHEUX, 1988, p. 92).

Pêcheux sublinha, em sua leitura, a alocação dos termos "diferença" e "indiferença" em uma perspectiva de prática de classes, e não subjetivista, o que o leva a fazer uma distinção de ordem capital para a teoria do discurso:

> Com base na terminologia empregada, diremos que 'indiferença' da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, dissimetricamente, o fato de que as classes não sejam 'indiferentes' à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*. (PÊCHEUX, 1988, p. 92, grifo do autor).

---

2 Mais especificamente, das Formações Ideológicas, noção esta que, segundo Pêcheux (1975), consiste em "um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras". (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997, p. 166 – grifo do autor).

3 BALIBAR, È. Marxismo e Linguística. *Cahiers marxistes-léninistes*, n. 12-13, 1966, p. 19-25.

A produção dos sentidos é resultado do trabalho material da língua, sujeito às normas e coerções próprias do sistema, em articulação com a ordem do discurso, aquele ponto em que a língua toca a história e os pontos de deriva dos quais falava Pêcheux (2006) afetam a estabilidade da ordem material, fazendo intervir os lugares de dissenso, a disputa de sentidos. E, portanto, exposta ao equívoco, aquilo que "aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica): o ponto em que a língua atinge a história." (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 64).

3 DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO *CORPUS* ÀS ANÁLISES

Falar sobre os sentidos acerca do "ser professor" na sociedade contemporânea implica levar em consideração, necessariamente, alguns aspectos acerca desse fazer profissional.

É largamente sabido que a profissão professor tem sofrido a crescente e aguçada desvalorização, não só salarial, mas também e, sobretudo, destituição de seu lugar, de saber e de autoridade. Contínuos movimentos de reivindicação, inclusive greves, têm exposto a classe do magistério a confrontos diretos com corporações da Polícia, em diferentes estados do Brasil. Curitiba, capital do Paraná, foi palco, em abril de 2015, de uma das maiores mobilizações da história do magistério público estadual, em gesto de resistência aos baixos salários e à precariedade das condições de trabalho. Em contrapartida, foi palco, também, no mesmo mês e ano, do maior massacre já realizado pela força policial contra professores e professoras, no cenário das reivindicações e, especialmente, quando da marcha contra projeto de lei que propunha mudanças no regime previdenciário dos professores[4].

A circulação daquilo que se diz acerca dessa profissão traduz-se num jogo perverso que se materializa na emergência da língua: de um lado, discursos que expõem a degradação dos sujeitos; de outro, discursos que aparentemente

4 Disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html.

apoiam a causa, mas que, de fato, produzem desqualificação sobre esta classe. A depreensão desse efeito de sentido é possível a partir da deslinearização sintática, quando se tece o movimento que vai da base material aos processos históricos de produção dos sentidos. É o que passamos a trabalhar a partir dos movimentos de análise, os quais tomam por base a circulação de uma discursividade em mídias *on-line* e impressa, considerando a língua, então, enquanto materialidade histórica, enquanto incompletude e, portanto, exposta à condição do equívoco. A referida discursividade diz respeito às representações sobre a profissão professor, ou sobre o ser-professor na ordem capitalista contemporânea, mapeada a partir de recorte feito em matéria no jornal "O Metro" e comentada pelo jornal paranaense "Gazeta do Povo", e de recorte feito em artigo publicado na Folha de S. Paulo, na seção de Economia.

Os recortes dizem respeito a uma das possibilidades de organização do *corpus* em Análise do Discurso, cuja relação

> com os dados não é positivista. Não faz parte das crenças do analista a de que os dados são "objetivos". E isto pode ser expresso pelo fato de que a análise de discurso não visa à exaustividade "horizontal", isto é, em extensão, nem à completude, ou a exaustividade em relação ao objeto empírico, material (ORLANDI et al., 1989, p. 31).

A seleção dos elementos que interessam à análise resulta de um gesto de leitura que inscreve o pesquisador em um determinado sítio de significância. Essa impossibilidade de neutralidade diante do fazer ciência orienta o modo como se produz a leitura da e na AD, irremediavelmente atravessados que somos pela ordem da ideologia e do inconsciente.

Recorte n. 1:

Professores e garçons estão entre os bicos mais procurados[5]

Pesquisa realizada pela Plataforma Bicos – serviço virtual que faz a ponte entre trabalhadores e contratantes – revela que professores, motoristas e garçons estão entre ***os bicos*** *com mais demanda no mercado de trabalho.*

Balanço da ACIC (Associação Comercial e Industrial de Campinas) aponta que o número de ***trabalhadores informais*** *na região de Campinas cresceu 11,6%, passando de 668 mil para 746 mil se comparar os três primeiros meses do ano passado com o mesmo período deste ano. "Esses trabalhadores informais fazem muitas atividades. Tem* ***aqueles que optam*** *por vender produtos, mas* ***também tem muita gente que dá aula particular, adestra cães ou trabalha como diarista****", esclarece o economista da ACIC, Laerte Martins. [...]*

Anteriormente abordamos as condições amplas de produção do discurso em tela, a saber, aspectos atinentes à historicidade constitutiva do ser-professor. Neste momento, passamos a tratar, ainda que brevemente, das condições imediatas de produção de nosso objeto de estudo, a enunciação em matéria jornalística que reportou ao ser-professor. A referida matéria foi veiculada no Jornal *O Metro*, o qual faz parte do *Metro Internacional S.A.*, grupo midiático de alta irradiação internacional, chegando a atingir 17 países. No Brasil, consiste em uma *joint venture* do Grupo Bandeirantes de Comunicação e da Metro Internacional. Sua presença no Brasil é relativamente recente, data de 2007. Ele é marcado pela distribuição gratuita e mantido pela publicidade. Sobre seu público alvo e formato, Canamary (2010, p. 76) afirma:

> *O Metro* é um legítimo representante do jornalismo gratuito em todos os países em que circula. Ele não se destina apenas aos segmentos populacionais formados por jovens e, sim, a toda uma população que utiliza o sistema de transporte público, e também àqueles que ficam presos nos congestionamentos das grandes cidades dentro de seus automóveis. Apresenta novo modelo de diário, idealizado,

5 Matéria completa em: https://www.readmetro.com/en/brazil/metro-campinas/20160530/8

> de acordo com palavras de seu próprio site, para uma '[...] população urbana em contínuo movimento e interessada no que ocorre no mundo'.

O Jornal *O Metro* coloca-se no mercado com o propósito de oferecer leitura rápida, supostamente atendendo às necessidades da vida contemporânea. Seu foco é, conforme enunciado pelo próprio jornal, "a população urbana em contínuo movimento e interessada no que ocorre no mundo". O que o jornal não diz – apaga, esquece – é que, nesse afã, pasteuriza a informação, limita a possibilidade de reflexão e impõe sítios específicos de significação.

Quando a matéria foi divulgada no jornal *O Metro*, em 30 de abril de 2016, sob o título "Professores e garçons estão entre os bicos mais procurados", a reação foi imediata. Indignação e revolta pelo fato de a profissão docente ter sido designada de "bico", o que foi lido como *depreciação, desvalorização, demérito*. A matéria gerou em torno de 19 mil compartilhamentos e mais de 5 mil *posts*, segundo dados da *Gazeta do Povo*, de 1º/06/2016[6]. Contudo, a mesma Gazeta justificou o ocorrido como "*interpretação exagerada e um tanto quanto errônea*". Ou seja, problemas da ordem da leitura, ou melhor, de responsabilidade de quem leu.

O modo como a AD considera a linguagem, conforme já afirmado, leva em conta a relação intrincada da ideologia nos processos de produção do sentido, que não necessariamente são da ordem do consciente. E o trabalho de análise é mostrar como sentidos se tornam possíveis a partir da deslinearização que põe em tela os enunciados e suas condições históricas de produção: os tensionamentos que os circundam, os não-ditos, as contradições, os limites tensos de cada palavra/construção.

Por um lado, a voz que fala a partir da posição inscrita no interior dos saberes do discurso midiático demonstra um esforço no sentido de salvaguardar o princípio ético de respeito à formação profissional do sujeito professor, porque se ancora no escopo estabelecido no texto.

Os que fazem bico são:

- trabalhadores informais;
- aqueles que optam por x;
- os que estão no conjunto de muita gente que dá aula particular.

---

6 Acesse matéria completa em: http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/bad-bad-server/profissao-de-professor-e-chamada-de-bico-em-jornal-e-revolta-internautas-entenda.

Ou seja, o jornal não estaria se referindo ao professor concursado ou contratado, tampouco a alguém que foi coagido a trabalhar nessa condição, mas a sujeitos que, de livre e espontânea vontade, optaram por exercer o trabalho da docência na condição de trabalho avulso, sem vínculo empregatício. Do ponto de vista da organização da língua, há condicionantes semântico-textuais que garantem a tessitura referencial afirmada, e, numa lógica vericondicional, ficaria tudo resolvido. Contudo, o trabalho com a discursividade, a partir da ordem da língua, nos move ao necessário entrelaçamento da linguagem com a história, mais especificamente ao movimento dos sujeitos na história, o ponto em que o discurso entra em funcionamento.

Uma das primeiras perguntas que se impõem é porque a categoria de professores encontra-se, nesse caso, enquadrada no conjunto dos trabalhadores informais. Questão inicialmente de caráter semântico, em um segundo movimento ela alça o estatuto discursivo, à medida em que passamos a nos questionar sobre: por quais razões tantos professores estariam à margem da formalidade: ausência de concursos públicos? Precariedade salarial que demandaria complementaridade de renda? Dificuldade de lidar com as condições de trabalho no sistema escolar?

Esse conjunto de questões, dentre outras que poderiam ser colocadas, levam à relativização do segundo ponto por nós levantado: o "fazer bico" seria, diante disso tudo, opção dos professores, como consta na matéria, ou decorrência necessária das condições materiais de existência do trabalho do professor?

Recorte n. 2:

Brasil afasta seus melhores alunos da docência, dizem especialistas[7]

O Brasil não atrai seus melhores alunos para a carreira docente. A falta de valorização social, salários baixos, desrespeito dos próprios alunos e condições ruins de trabalho acabam afastando aqueles que cogitam escolher ser professor.

É a conclusão de especialistas que participaram da última mesa do 2º Fórum de Inovação Educativa, promovido pela Folha em parceria com a Fundação Telefônica Vivo e com apoio do movimento Todos Pela Educação, nas manhãs de quarta (24) e quinta-feira (25).

"Não queremos ficar ricos. O problema é o professor precisar vender perfume no intervalo, fazer pão e bolo para vender", disse Juçara Vieira, ex-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. [...]

Fundado em 1921, inicialmente com o nome *Folha da Noite*, a atual Folha de S. Paulo não é, definitivamente, um jornal das massas. Consoante dados levantados por pesquisa da Datafolha[8], de 2015, o leitor típico da Folha pertence à classe B, segmento em que se situam 50% do público leitor da Folha. Outros 37% situam-se na classe A. Com relação à faixa etária, o maior segmento está entre 35 e 34 anos (23% dos leitores), ficando em segunda posição o estrato situado na faixa de 35 a 44 anos (20% dos leitores). No que diz respeito ao gênero, 53% dos leitores são mulheres e 47% homens.

A leitura de Mota e Capelato (1980) nos mostra que a fundação do referido jornal se dá no cerne da luta de classes. A década de 20 assistia ao esgotamento do arranjo político entre as classes oligárquicas, no qual havia exclusão das demais. O cenário era o de urbanização, resultado do processo de industrialização. Com isso, as classes médias reivindicavam maior participação política. Assim, a Folha nasce voltada para atender aos interesses da classe média urbana e a parte do operariado paulista. Contudo, essas posições não se davam sem contradição, pois a identificação com os interesses do operariado, segundo os autores, não se

---

7 Acesse matéria completa em: http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1887297-brasil-afasta-melhores-alunos-da-docencia-dizem-especialistas.shtml

8 Disponível em: http://www.publicidade.folha.com.br/folha/perfil_do_leitor.shtml. Acesso em: 22 mar. 2018.

dava na base da proposição de uma efetiva transformação das relações sociais, mas apenas no âmbito da manutenção da ordem vigente, como meio, inclusive, de manter a dominação. Hoje, pode-se dizer que esse aspecto ainda mais se acentuou, dada a forte tendência neoliberal assumida pelo periódico.

O recorte n. 2 apresenta, logo de início, uma construção sintática com encadeamento na forma de causa e efeito. À proposição de que "o Brasil não atrai os melhores alunos para a carreira docente", segue-se uma lista de motivos, ainda que não articulados pela via da conjunção causal. Diante disso, a conclusão lógica construída pelo leitor é a de que é preciso investir mais em bons salários, melhores condições de trabalho para que se amplie o fator atração para a profissão.

O pressuposto da sentença também autoriza a afirmar-se que o Brasil atrai os piores alunos para a carreira docente, por implicação a partir do adjetivo *melhores*, os quais são afastados. Nesse caso, fica o questionamento acerca de qual seria a relação dos argumentos arrolados a partir desta proposição, para o que levantamos algumas possibilidades, encadeadas entre si:

- Somente os piores ficam na profissão professor, dada a precariedade dos salários e das condições de trabalho.
- Pode ser que nem os piores resistam na profissão, dada a precariedade dos salários e das condições de trabalho.
- Em restando os piores, ou nem mesmo estes, qual a justificativa para que os salários sejam melhores?

Acerca da proposição "Não queremos ficar ricos", é preciso considerar o funcionamento linguístico-discursivo da negação. Os estudos do Círculo de Bakhtin já colocavam a negação como reportando ao discurso-outro, que afirma, dialogicamente, o seu contrário. No caso em análise, só é possível afirmar "Não queremos ficar ricos", porque alguém o disse que sim, o alvo de professores é ganhar dinheiro (e muito, talvez!). Pode parecer difícil essa proposição em relação à profissão docente, no entanto, trata-se da linearização, no fio do discurso, do ponto de encontro de saberes que reportam a duas formações discursivas antagônicas: uma que circunscreve o ser professor como sacerdócio, e outra que concerne à docência a uma feição de caráter mais mercenário. As *formações discursivas* dizem respeito, em definição de Foucault (1969), ao conjunto do enunciável regido pela ordem da regularidade e da repetibilidade. Esse princípio, retrabalhado por Pêcheux (1975), é colocado sob a égide das *formações ideológicas*,

nas quais incidem os jogos de força e o princípio da contradição, o que autoriza o autor a postular a diferença no interior desse princípio. Courtine (2009) perfila essa leitura e defende que um mesmo enunciado pode, então, reportar ao contato/confronto entre *formações discursivas* diferentes, antagônicas, até. Este autor explicita essa forma de confronto pela via dos pré-construídos, elementos exteriores à FD, mas que nela intervêm, provocando redefinições, apagamentos, esquecimentos ou denegações acerca de seus saberes. A condição de exterioridade do pré-construído sustenta o fato de que esses elementos funcionem como o "sempre-já-lá" da interpelação ideológica que fornece/impõe a realidade de seu sentido sob a forma da universalidade, ainda que revestida de multiplicidade.

A presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Educação coloca-se na posição de "resposta" a ambas as discursividades, tanto aquela que defende o magistério como sacerdócio, como aquelas que dizem sobre atitudes mercenárias de parte dos professores. A presidente não afirma, mas o argumento que ela mobiliza inscreve-a em uma posição que defende a justeza de salários para a classe: "O problema é o professor precisar vender perfume no intervalo, fazer pão e bolo para vender".

Curiosamente, o depoimento da presidente traz um dado que fornece elementos para problematizarmos a remissão à profissão professor como "bico", conforme apresentada na reportagem do jornal *O Metro*. Atividades como as listadas (vender perfume no intervalo, fazer pão e bolo para vender), inseridas no contexto de um contrato formal, de caráter público ou privado, constituem-se "bicos". Diante disso, pode-se problematizar que não somente a profissão professor é "laçada" à condição de bico, face ao modo como é alocada na estrutura dos modos de produção capitalista, como também o próprio professor se vê constrangido a exercer atividades desse estatuto, para além de sua formação, em decorrência da necessidade explícita de complementação de renda.

É preciso considerar, ainda, as condições de produção que sustentam a enunciação da matéria, as quais dizem respeito a uma discursividade assinada pela iniciativa privada. O Movimento "Todos pela Educação", por exemplo, é mantido por grupos como DPaschoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Grupo Gerdau, Telefônica Vivo, Instituto Natura, grupo Gol, Instituto Votorantim, dentre outros. Ora, os interesses desse segmento em relação à educação e à formação de professores certamente não são os mesmos do setor público.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Althusser apresenta a releitura do Capital de Marx, junto ao grupo de pesquisadores com os quais partilhava ideias, ele propõe, essencialmente, que se leia o tratado econômico desde uma perspectiva filosófica. O autor pautava a leitura como prática que possibilitasse ler além da evidência dos sintagmas linearizados, a partir do que "se vê sem ver", nas palavras do próprio Althusser, porque se permite fazer ver a relação da língua com a história. A agudeza do filósofo Michel Pêcheux, que estava no grupo de leitores, percebe que isso só seria possível a partir da consideração do trabalho da língua no campo da ideologia, a movimentação dos sentidos. Essa questão é de capital importância, na reflexão que ora propomos, porque entendemos que não é possível pensar as questões de leitura à revelia das questões de língua(gem). E no caso da AD francesa, trata-se de uma concepção de língua que convoca questões atinentes ao sentido na relação com a história, ou seja, como as práticas materiais dos sujeitos afetam o modo de dizer e vice-versa.

É nessa perspectiva que a desestabilização causada pela emergência da palavra "bico" na matéria em discussão nos convocou a refletir acerca da produção dos sentidos a partir da linguagem enquanto prática histórica, mediada por sujeitos ideologicamente constituídos. Poderíamos ter considerado a significação a partir da instância do dicionário, no qual encontraríamos, por exemplo, o que segue:

Bico

12. [Informal] Serviço remunerado que se faz para além do emprego habitual (ex.: o cunhado é mecânico e faz uns bicos de vez em quando). = BISCATE[9].

Esse modo de significar, contudo, não possibilitaria trazer à baila as contradições inerentes às relações de produção, o que redundaria em uma leitura desvestida de historicidade acerca do que significa "fazer bico" e como essa prática afeta os sentidos acerca do ser-professor na ordem capitalista contemporânea. Assim, é na perspectiva da língua em sua relação com a história que consideramos, nesta reflexão, a produção dos sentidos.

9 Dicionário Priberam *on-line*. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/

REFERÊNCIAS

BICO. *In*: *DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa*, 2018. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/biquito. Acesso em: 11 fev. 2019.

BOLL, J. Profissão de professor é chamada de bico em jornal e revolta internautas: entenda. *Gazeta do Povo*, Curitiba. 01 jun. 2016. Blogs. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/bad-bad-server/profissao-de-professor-e-chamada-de-bico-em-jornal-e-revolta-internautas-entenda/. Acesso em: 29 nov. 2017.

CANAMARY, M. L. S. *Jornalismo*: trajetória, crises e o fenômeno do Metro. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/904/1/Mariana%20Lima%20Sousa.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. *Organon*: *Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023. Acesso em: 20 fev.2018.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 [1969].

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*: o discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

LEITE, L. Brasil afasta melhoras alunos da docência, dizem especialistas. *Folha de S. Paulo*, 25 maio 2017. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1887297-brasil-afasta-melhores-alunos-da-docencia-dizem-especialistas.shtml). Acesso em: 15 fev. 2018.

MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOTA, C. G.; CAPELATO, M. H. História da Folha de S. Paulo. São Paulo: Impres, 1980.

ORLANDI, E. P. *A interpretação*: autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. "Quando a falha fala: materialidade, sujeito, sentido". *In*: ORLANDI, E. P. *Discurso em análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012. p. 69-82.

ORLANDI, E. P. *et al*. *Vozes e contrastes*: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, E. P. *et al*. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução: Péricles Cunha. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997 [1975]. p. 163-252.

PROFESSORES e garçons estão entre os bicos mais procurados. *O Metro*, 30 abr., 2016. Disponível em: https://www.readmetro.com/en/brazil/metro-campinas/20160530/8/. Acesso em: 30 jan. 2018.

A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR PRESENTE NAS MARCAS LINGUÍSTICAS DO DISCURSO OFICIAL

Marisa Zamboni Pierezan[1]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pêcheux e Benveniste tomam o discurso como objeto de estudo. No entanto, Benveniste (1989) considera a produção do discurso como a língua em funcionamento, e a enunciação, o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Uma vez que a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, de transformá-la em discurso, ela fica circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual. Essa dimensão individual e subjetiva atribuída ao discurso é refutada pela AD de Pêcheux (2009), que considera o discurso como uma instância integralmente histórica e social. Para o autor, o objeto da Análise de Discurso é configurado enquanto efeito de sentidos entre locutores e é inserido entre a linguagem e a ideologia. Indursky (2006, p. 69) esclarece que, "Enquanto os interlocutores da teoria da enunciação são indivíduos, os interlocutores da análise do discurso são sujeitos historicamente determinados, em outras palavras, interpelados pela ideologia".

Dialogando com as teorias de Michel Pêcheux e Émile Benveniste, analisamos as marcas de subjetividade com que o discurso oficial se dirige ao professor e de como este discurso se encontra historicamente determinado, interpelado pela ideologia. A fundamentação teórica corresponde à noção de subjetividade presente na teoria da enunciação de Émile Benveniste e à relação entre discurso

1 Mestre em Estudos Linguísticos – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

e ideologia presente na teoria da Análise do Discurso de linha francesa (AD), elaborada por Michel Pêcheux. Analisamos recortes discursivos extraídos do Parecer CNE/CEB 11/2000, os quais são marcados linguisticamente pelo emprego de pronomes que funcionam como marcas de subjetividade. A análise baseou-se na Teoria da Enunciação, do indivíduo, e pelo sujeito social, deslizando de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa a instrução inscrita no enunciado, para a interpretação (INDURSKY, 2006) dos discursos possíveis (ECKERT-HOFF, 2002) historicamente atravessados pela ideologia (PÊCHEUX, 2009). Ao final, apresentamos as conclusões desencadeadas a partir das análises realizadas.

2 A SUBJETIVIDADE NO DISCURSO

Benveniste (1989, p. 82) trata de um modelo de análise da língua especificamente voltado para a enunciação, que “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Ela serve de instrumento para o locutor no momento de produzir o enunciado. Assim, a enunciação é o agente que transforma língua em discurso e é feita entre um locutor e um alocutário, ou seja, entre um *eu* e um *tu*. Para o autor (1989, p. 84), “Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário”. O que caracteriza a enunciação é a relação discursiva com o parceiro, que pode ser real ou imaginado, individual ou coletivo (BENVENISTE, 1989).

A Teoria da Enunciação de Benveniste (1989) tem como fundamento a presença do sujeito na língua, mas não se trata do sujeito empírico, e sim de um sujeito que é demarcado linguisticamente, construído na instância de discurso. A linguagem reproduz a realidade, ou seja, a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem.

> Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte,

> recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 1976, p. 26).

A subjetividade ganha corpo, na teoria de Benveniste, com o tratado dos pronomes, pois "Em todas as línguas que possuem um verbo, classificam-se as formas da conjugação segundo a sua referência à pessoa, constituindo a enumeração das pessoas propriamente a conjugação". (BENVENISTE, 1976, p. 247). Há o *eu*, aquele que fala; o *tu*, aquele a quem nos dirigimos; e o *ele*, aquele que está ausente. Para o autor (1976, p. 250), "Nessas denominações, encontra-se implícita uma noção justa das relações entre as pessoas; justa sobretudo por revelar a disparidade entre a terceira pessoa e as duas primeiras".

No entanto, não há que se insistir em uma teoria que imobilize tal categoria em classes, pois a classe dos pronomes pessoais está longe de comportar a noção de pessoa. A pessoalidade só é válida para *eu* e *tu*, visto pertencerem à instância discursiva. De acordo com Benveniste (1976), denomina-se pessoa apenas os participantes ativos de um ato de enunciação: *eu* e *tu*. O pronome ele não é portador do *status* de "pessoa". Entre *eu*, *tu* e *ele*, as diferenças estão além de noções sintáticas ou morfológicas, já que a abrangência de referenciação para a terceira pessoa é bem mais acentuada do que para *eu* e *tu*. Segundo Benveniste (1976, p. 282, grifo do autor):

> A "terceira pessoa" representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa. É por isso que não há truísmo em afirmar que a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência subjetiva.

O *eu* designa o locutor no discurso e o *tu* aquele a quem se dirige o *eu*, o destinatário do enunciado (BENVENISTE, 1976). Em oposição ao *eu* e ao *tu* está a forma *ele*, que no discurso não se remete a pessoa alguma por se referir a um objeto colocado fora da interlocução.

> Essa posição totalmente particular da terceira pessoa explica alguns dos seus empregos particulares no domínio da "palavra". Podemos ligá-las a duas expressões de valor oposto. *Ele* (ou *da*) pode servir de forma de alocução em face

> de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do "tu" ("vós"). De um lado, à maneira de reverência: é forma de polidez (empregada em italiano, alemão ou nas formas de "majestade") que eleva o interlocutor acima da condição de pessoa e da relação de homem a homem. De outro lado, em testemunho de menosprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija "pessoalmente" a ele. Da sua função de forma não pessoal, a "terceira pessoa" tira essa capacidade de se tornar igualmente bem uma forma de respeito que faz de um ser muito mais que uma pessoa e uma forma de ultraje que pode anulá-la como pessoa. (BENVENISTE, 1976, p. 254, grifo do autor).

Benveniste (1976) afirma que o *nós* corresponde a uma junção do *eu* e do *não-eu*, uma vez que não se pode configurar o *nós* como um *eu* multiplicado.

> Na grande maioria das línguas, o plural pronominal não coincide com o plural nominal, pelo menos tal como se representa ordinariamente. Está claro, de fato, que a unicidade e a subjetividade inerentes a "eu" contradizem a possibilidade de uma pluralização. Se não pode haver vários "eu" concebidos pelo próprio "eu" que fala, é porque "nós" não é uma multiplicação de objetos idênticos mas uma *junção* entre o "eu" e o "não-eu", seja qual for o conteúdo desse "não-eu". Essa junção forma uma totalidade nova e de um tipo totalmente particular, no os componentes não se equivalem: em "nós" é sempre "eu" que predomina, uma vez que só há a partir de "eu" e esse "eu" sujeita o elemento "não-eu" pela sua qualidade transcendente. A presença do "eu" é constitutiva de "nós". (BENVENISTE, 1976, p. 256, grifo do autor).

3 DISCURSO E IDEOLOGIA

Foucault (1987, p. 135), ao falar de enunciado, afirma que "um enunciado pertence a uma formação discursiva", ou seja:

> A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 1987, p. 135).

O discurso constitui-se como "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva" e "não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história" (FOUCAULT, 1987, p. 135). Em Foucault (1987), observa-se que a formação discursiva é regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. Porém, a ideologia não é tomada como princípio organizador de uma repartição, pois não a considera adequada para servir como princípio organizador de uma Formação Discursiva:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, como "ciência", ou "ideologia" ou "teoria", ou "domínio de objetividade". Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição. (FOUCAULT, 1987, p. 43, grifo do autor).

Pêcheux estabelece relação entre discurso e ideologia, visto que:

> [...] se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações de que acabamos de falar "comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura", isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa certa relação de classes. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163-164, grifo do autor).

O discurso é a representação, na linguagem, das formações ideológicas que são correspondentes ao sujeito (PÊCHEUX, 2009). Assim, observa-se a língua, o sujeito e a ideologia na constituição do discurso. Utiliza-se do simbólico, que se confronta com a ideologia, o que possibilita pensar o discurso como atravessado

pela ideologia. Não existe discurso ingênuo do ponto de vista ideológico, afirmação condizente com o discurso político educacional, carregado de ideologia.

A formação discursiva, sendo "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifo do autor) está entrelaçada à noção de ideologia. A partir das noções *pecheutianas*, compreendemos que o discurso é carregado de ideologia, e esta, com o sujeito, organiza a formação discursiva.

Pêcheux (2009) subtrai a homogeneidade da formação discursiva dada pela posição sujeito e consequente reduplicação da identificação do sujeito ao introduzir "modalidades" da tomada de posição, que relativizam essa reduplicação da identificação. A partir das modalidades da tomada de posição, instaura-se o espaço para a alteridade, a diferença, a contradição (INDURSKY, 2007). Os elementos sócio-históricos e ideológicos constituem o discurso, uma vez que, dependendo da posição ocupada por quem fala, os sentidos das palavras podem mudar; "as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147).

Corroborando o exposto, entendemos com Eckert-Hoff (2002, p. 59-60) que: "Não podemos conceber o discurso fora do sujeito social e historicamente determinado, nem o sujeito fora da ideologia; assim como não é possível pensar o sentido sem levar em conta suas condições de produção". Assim, "É preciso, também, detectar as marcas e as propriedades do discurso, sem esquecer suas condições de produção e as posições assumidas pelo sujeito" (ECKERT-HOFF, 2002, p. 65). Isso não significa reduzir a formação discursiva à ideologia, como alerta Pêcheux, pois ambas são componentes das formações ideológicas, pois "[...] os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifo do autor).

O conceito de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia, oferecendo a possibilidade de encontrar regularidades e divergências no funcionamento do discurso.

> É preciso atravessar a opacidade do objeto simbólico para que possamos encontrar as regularidades e as contradições do discurso e descrever seus sistemas de dispersão, para procurar interpretar os discursos possíveis. [...] Todo enunciado

> é portador de uma certa regularidade, e essa não pode ser caracterizada de maneira limitada e definitiva. (ECKERT-HOFF, 2002, p. 60).

Por este viés, entendemos que o objeto de análise deve ser tomado como um monumento, uma vez que é considerada a exterioridade e a ideologia (ECKERT-HOFF, 2002). Compreendemos também que a ideologia não deve ser concebida como algo fechado, pois ela estabelece uma relação paradoxal com o seu exterior. Uma formação discursiva "[...] não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar, que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais" (PÊCHEUX, 2010, p. 310, grifo do autor). Os discursos que invadem a formação discursiva levam ao interdiscurso, à memória do dizer, transpostos à interpretação do discurso político educacional. Assim, "O discurso, como vimos, não nasce no sujeito, mas numa relação dialógica e numa relação de sentidos com outros discursos" (ECKERT-HOFF, 2002, p. 59).

4 ANÁLISE DO *CORPUS*

O Parecer CNE/CEB 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que se ocupa das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, instrui, logo no início do texto que: "A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, *usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente*". (BRASIL, 2000, p. 2, grifo nosso). Para tanto, segundo o Parecer,

> [...] o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, por meio de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), ao se reunir com os responsáveis por esta modalidade de educação nos sistemas, houve por bem encaminhar a esta Câmara um pedido de audiência pública a fim de que as demandas e questões pudessem obter uma resposta mais estrutural. Dado o caráter sistemático que esta forma pública e dialogal de se correlacionar com a comunidade educacional vem marcando a presença do CNE, a proposta foi aceita e, na reunião de setembro de 1999, o presidente da Câmara de Educação

> Básica indicou relator para proceder a um estudo mais completo sobre o assunto e que fosse de caráter interativo com os interessados. (BRASIL, 2000, p. 2).

Várias foram as situações em que entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil, hoje existentes no Brasil, bem como representantes do MEC, reuniram-se para "pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer". (BRASIL, 2000, p. 2).

Compreendemos com Eckert-Hoff (2002, p. 65) que é preciso "[...] estabelecer, em nossa análise, a relação entre o linguístico e o ideológico". Por esse viés, tomamos a noção de subjetividade presente na teoria da enunciação de Benveniste (1889, 1976) a fim de analisar as marcas de subjetividade com que o discurso oficial se dirige ao professor, bem como a relação entre discurso e ideologia presente na teoria da análise do discurso de linha francesa (AD), elaborada por Michel Pêcheux. Compreendemos que esse discurso se encontra historicamente determinado, interpelado pela ideologia. Pressupomos que, ao falar da formação do professor, a voz oficial (locutor), utilizando-se da enunciação, definida por Benveniste (1989, p. 82) como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização", tomasse a posição de inserir o docente (alocutário) na interlocução. Através da enunciação, que é a apropriação que o locutor faz da língua para falar, uma relação do sujeito com a língua, tornada discurso, presumimos a subjetivação do professor através da utilização de pronomes que o torne participante ativo da enunciação. Delimitamos recortes sobre a formação docente que demarcam o sujeito através do emprego de pronomes, os quais funcionam como marcas de subjetividade.

Analisando as marcas de subjetividade e como o sujeito insere o outro em seu dizer, entendemos que o texto oficial utiliza apenas uma forma de direcionar-se ao professor, formando uma estratégia discursiva de direcionamento oficial: *ele*. Os recortes discursivos caracterizam o discurso atravessado pela ideologia de que o professor é o *ele* e não faz parte do discurso oficial.

Consta no Parecer:

> A formação <u>dos docentes</u> de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. [...] Com maior razão, pode-se dizer que o preparo <u>de um docente</u> voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade

> diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. (BRASIL, 2000, p. 56, grifo nosso).

Benveniste (1976) diz que a linguagem é instrumento de comunicação. Assim, observa-se que a voz oficial se comunica com o professor de forma indireta, um objeto, talvez uma não pessoa, da qual se fala, destacando o seu papel no cenário educacional atual.

Novamente recorremos ao Parecer:

> As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. [...] o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares. [...] é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados. (BRASIL, 2000, p. 58-59, grifo nosso).

Entendemos que a voz oficial não se utiliza dos pronomes de primeira pessoa, referindo-se ao professor através do pronome de terceira pessoa: *ele*. Não se observa a utilização de pronomes *tu* ou *nós*, a fim de incluir o professor na posição de locutor. Ou seja, a voz oficial não inclui a voz do professor na sua própria voz, para que ambas possam enunciar o mesmo discurso, falar do mesmo lugar, fazer um elo discursivo assinalando concordância. Ao não utilizar a primeira pessoa, não ressoa no documento a imagem de um professor participante do processo de elaboração do discurso e que concorda com o que ele diz.

Consoante ao mencionado e considerando que o documento se utiliza da 3ª pessoa do singular, o professor é *ele*; entendemos, portanto, que a voz oficial não fala *com* o professor nem *junto* com o professor. Ela fala sobre o professor. Segundo Benveniste (1976), a terceira pessoa é *al-ya'ibu*, "aquele que está ausente"; assim, ao referir-se ao professor com um *ele*, a voz oficial o afasta da cena. O professor está ausente. Se ele não está presente para falar, fala-se dele e não com ele. O professor assume um *status* de não pessoa. Foi chamado a participar da

conversa, porém, foi transformado em interlocutor virtual; é um *ele*, um outro que não é o *tu*, nem o *nós*.

O documento destaca que houve a participação dos professores, que foi importante, mas eles são *ele*, um alguém sobre quem se fala. O professor está ausente do cenário da interlocução e acaba sendo alguém ausente, uma não pessoa (BENVENISTE, 1976). A voz no discurso é assumida por quem tem o poder da palavra.

Pelas análises, compreendemos que o discurso se apresenta no documento oficial a partir da forma como o professor é visto, a partir do que ele representa. Está implícita a imagem que se tem do professor e, se a imagem que o locutor tem de seu interlocutor organiza o seu discurso, que ideologia perpassa o discurso do documento? Quem é o professor para que lhe falem assim? Coadunamo-nos com Indursky, para quem:

> Ao passar da teoria da enunciação para a análise do discurso, passa-se do indivíduo para o sujeito social, desliza-se de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa instrução inscrita no enunciado, as quais devem ser seguidas pelo interlocutor, para proceder a interpretação, para um sujeito afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem seu dizer. (INDURSKY, 2006, p. 69).

Historicamente, quando se fala em formação docente, percebemos que pouco ou nenhuma prioridade é dada ao professor como interlocutor, como participante do processo e em concordância com as resoluções. Entendemos que o discurso do Estado é atravessado pela ideologia de que o professor deve estar a serviço das necessidades políticas educacionais, não lhe é dado voz, apesar da falsa aparência de que interlocuciona com o professor. A formação docente historicamente foi direcionada aos objetivos do Estado, pouco havendo de interlocução entre o *eu* e o *tu*. Desde o início da República, ela é direcionada à organização das massas e à expansão do ideário republicano. De acordo com Scheibe e Valle,

> Os professores, que deveriam ser os difusores de uma nova visão de mundo inspirada no ideário positivista, precisavam ser selecionados e preparados para essa tarefa ou 'missão', que tinha por objetivo alfabetizar toda a população e fortalecer o novo regime e seus beneficiários, ou seja, as oligarquias regionais. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 260, grifo do autor).

Mesmo com a democratização do Estado brasileiro e a reorganização do sistema de educação nacional, as transformações na formação do professor apresentaram-se como uma falsa democracia. Nesse sentido, Scheibe e Valle (2007, p. 265) afirmam:

> O ideário crítico sobre o que deveria ser um efetivo projeto nacional de educação, que foi se constituindo ao longo das últimas décadas, normalmente à margem das deliberações oficiais, foi contemplado em vários pontos pela Constituição Federal, promulgada em 1988. Esta forneceu um arcabouço jurídico capaz de permitir as transformações institucionais e educacionais, reivindicadas por amplos setores da sociedade brasileira. No entanto, a versão final da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada em 1996) colocou vários obstáculos à implementação das propostas elaboradas pelo conjunto da sociedade civil, organizada em torno de um projeto de educação para o Brasil. Esta lei não desconsiderou todos os consensos do rico debate dos anos 1980, mas os traduziu, muitas vezes, para uma outra lógica de desenvolvimento [...].

Compreendemos que a trajetória das políticas de formação do professor demonstra que nem mesmo a elevação dos níveis de escolarização do corpo docente rompeu com o processo histórico de desvalorização social dos professores (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007). A representação do sujeito professor, na posição de intermediário, que enuncia fielmente as ordens das atividades do manual tal qual estão ali postas, faz com que ele se constitua um sujeito professor repetidor de um discurso pronto. O professor é levado a perseguir "[...] uma padronização do perfil profissional, ao invés de reforçar a concepção científico-acadêmica, reivindicada por pesquisadores e pelas esferas representativas dos profissionais da educação". (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 257). Isso acaba fazendo com que ele siga as determinações. O posto traz consigo o pressuposto (ORLANDI, 2009). Se, ao se falar do professor, não lhe foi autorizada a fala, é porque o que ele tem a dizer de si não faz parte da ideologia do discurso oficial.

Entendemos que a visão do professor, dada pelos recortes do Parecer, comprova a trajetória histórica de autoritarismo dos discursos oficiais pedagógicos. Orlandi (2009), ao falar em discurso pedagógico, dentro da conjuntura social do regime militar, já afirmava que: "o discurso pedagógico tal qual ele se apresenta atualmente, se caracteriza como um discurso autoritário" (p. 15). Para a

autora, "No discurso autoritário, o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz 'isso é uma ordem' em que o sujeito passa a instrumento de comando)" (ORLANDI, 2009, p. 15-16, grifo da autora). Ainda, ao caracterizar o discurso pedagógico, a autora afirma que, "Procurando caracterizar o DP, pudemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade" (ORLANDI, 2009, p. 29).

Ao analisarmos o discurso do Parecer a partir de Pêcheux (2009), atrelado a Orlandi (2009), para quem as condições de produção interferem na forma como ele funciona e pela forma de funcionamento do discurso deriva-se sua tipologia discursiva, interpretamos que há no documento um discurso oficial autoritário. Isso está claro quando afirma que "é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados" (BRASIL, 2000, p. 59). Entendemos que há um autoritarismo na medida em que um sentido é imposto. O documento apresenta metas, no entanto, não apresenta de que forma elas serão alcançadas, quais serão os meios utilizados (como o serão os cursos ofertados para que a formação completa do docente seja alcançada), apenas o resultado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, a partir do olhar sobre as marcas de subjetividade com que o discurso oficial se dirige ao professor e da análise de como este discurso se encontra historicamente determinado, interpelado pela ideologia, que o professor é o *ele* e não faz parte do discurso oficial. O discurso do Estado não é neutro, pelo contrário, é historicamente atravessado pela ideologia de que o professor deve estar a serviço das necessidades políticas educacionais. Entendemos, pelo funcionamento discursivo, que o professor é o *ele* e não faz parte do discurso oficial.

Pelas regularidades encontradas, concordamos com Orlandi (2009) que o discurso oficial se apresenta historicamente autoritário, apregoando uma falsa

ideia de inclusão. No entanto, as políticas públicas de formação docente e o próprio docente da EJA possuem um histórico de exclusão.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, È. *Problemas de linguística geral*. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional, 1976.

BENVENISTE, È. *Problemas de linguística geral II*. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em: 10 maio 2000. *Diário Oficial da União*, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 dez. 2017.

ECKERT-HOFF, M. B. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E. de L. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWISKI, T. M. *Memória e formação de professores*. Salvador: Edufba, 2007. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf. Acesso em: 09 jun. 2016.

ORLANDI, E. de L. P. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWISKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador, BA: Edufba, 2007. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf. Acesso em: 09 jun. 2016.

PROGRAMAS PET E PIBID E A GRADUAÇÃO EM LETRAS: ARTICULAÇÕES, POTENCIALIDADES E INTEGRALIZAÇÃO DO TRABALHO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Morgana Fabiola Cambrussi [1]
Ani Carla Marchesan [2]
Eric Duarte Ferreira [3]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta ao leitor uma reflexão acerca da formação universitária de professores, tanto básica (em cursos de licenciatura) quanto continuada (em cursos complementares), considerando-se duas questões centrais: primeiro, o cenário (in)apropriado para a promoção de um ensino superior inovador nos cursos de licenciatura e a possibilidade de articulação entre diferentes programas de formação (especificamente, iniciação à docência e educação tutorial); depois, o compromisso assumido tanto pelo Programa de Educação Tutorial (PET) quanto pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de trabalhar por uma formação profissional mais humana, ética e integral, com comprometimento social.

---

1 Doutora em Linguística. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Coordenadora de Área dos Subprojetos PIBID de Letras (2011 a 2014) e Interdisciplinar (2014 a 2017).

2 Doutora em Linguística. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Colaboradora da coordenação de área do Subprojeto PIBID/Interdisciplinar do *Campus* Chapecó de junho a dezembro de 2017.

3 Doutor em Linguística. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Tutor do PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS desde 2017.

Apresentamos uma experiência desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, em que o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária (PET ALL – Conexão de Saberes) e o Subprojeto PIBID Interdisciplinar – Geografia, História, Letras e Pedagogia – uniram esforços em ações integradas e complementares, voltadas à promoção da docência para estudantes dos cursos de licenciatura, para docentes da educação básica em exercício e para alunos em idade escolar.

Ao final, propomos que se discuta, de maneira crítica, o modo como a formação de professores tem sido promovida no Brasil e que se dê espaço para atuações partilhadas, por meio das quais se ampliam os espaços legítimos de formação docente, considerando-se, além da universidade, também a escola como *locus* de construção de saberes profissionais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

A formação de professores no Brasil tem estado em pauta nas últimas décadas sob duas perspectivas principais de ação: expansão do número de matrículas em cursos de licenciatura das diferentes áreas de conhecimento e investimento na qualidade de formação inicial e continuada de professores. Ainda que não tenhamos o objetivo de discutir, neste texto, a expansão do ensino superior para as licenciaturas, alguns dados recentes podem nos ajudar a refletir sobre o perfil do professor do futuro.

As políticas de educação brasileiras têm se voltado para o incentivo à criação de cursos de licenciatura e, consequentemente, para o incentivo à ampliação do número de matrículas no ensino superior, em especial na modalidade a distância (Ead), em que se concentra expressivo percentual de alunos desses cursos. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, em um período de 10 anos, de 2006 a 2016, a expansão de matrículas em cursos de licenciatura no país se manteve estagnada na modalidade presencial (de 873.774 alunos para 880.167) enquanto disparou na modalidade a distância (de 149.808 alunos para 640.327) (BRASIL, 2017). Na verdade, em números percentuais, percebe-se que, nesses 10 anos que passamos, a expansão de matrículas nos cursos de formação

de professores ocorreu, de fato, na modalidade Ead, já que essa modalidade concentrou 98,71% do aumento de estudantes brasileiros em cursos de licenciatura.

Já no que diz respeito à promoção da qualidade de formação desses futuros professores, pode-se citar como estratégia a criação de programas específicos para cursos de licenciatura, que contemplam a iniciação à docência (como é o caso do PIBID e da Residência Pedagógica). Entretanto, esses programas estão disponíveis apenas para os cursos de modalidade presencial (salvo licenciaturas UAB, que representam apenas 12% das vagas a distância)[4]. Ou seja, o grande contingente de matrículas em educação a distância que cresce a cada década não tem acesso a programas específicos voltados à qualificação dessa formação, como a residência pedagógica e a iniciação à docência. Mais que alertar para esse descompasso, queremos chamar a atenção para a efetividade de políticas como essa, cuja relação entre quantidade e qualidade da formação docente é comprometida desde a base do planejamento público educacional. Em números, a expansão de vagas em licenciaturas ocorre na modalidade a distância e em instituições privadas; em qualidade, ela ocorre no ensino presencial, preferencialmente em instituições públicas.

Ampliando-se um pouco o escopo, na formação continuada de professores também temos registrado certo descompasso entre a oferta e as reais demandas que emergem do ensino, já que essa formação não tem comportado, por exemplo, metodologias de estudo e de pesquisa para o professor.

> Pela tradição de formação continuada de professores no Brasil, sabemos que a metodologia convencional, operada por eventos regulares de formação continuada docente (palestras, oficinas, minicursos, seminários, congressos), produz momentos de formação profissional importantes e efetivos, entretanto, é preciso pensar essa formação também em outros moldes, como a promoção de grupos de estudo e de práticas de escrita reflexiva do professor. (FERREIRA; CAMBRUSSI, 2016, p. 189-190).

4 Conforme os dois editais consultados no momento de realização deste estudo (Edital CAPES nº 06/2018 – *Programa de Residência Pedagógica* e Edital CAPES nº 07/2018 – *Chamada Pública para Apresentação de Propostas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* – PIBID), podem submeter proposta aos programas apenas cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Destacamos que o sistema UAB é uma rede de promoção da educação a distância que integra exclusivamente instituições públicas de educação superior. Oriundos do Censo da Educação Superior de 2016, os números que já destacamos revelam que apenas 12% das matrículas de cursos de graduação a distância provêm de universidades públicas (BRASIL, 2017), o que evidencia, no caso dos cursos de licenciatura brasileiros, ser majoritária a detenção de matrículas a distância por instituições privadas não contempladas pelos programas de iniciação à docência e de residência pedagógica.

A formação continuada massiva, ofertada para grandes grupos de professores, para a totalidade das redes de ensino, sem diferenças entre áreas, temas, problemas e necessidades típicas de cada contexto educacional, em certa medida, reproduz o ideal quantitativo e distanciado de formação em larga escala. Como apontado, a promoção de práticas que vão na contramão dessa lógica, a exemplo da formação de grupos de estudo e incentivo ao desenvolvimento de uma escrita reflexiva acerca da prática do professor, são também medidas de formação continuada que podem acontecer articuladas à formação inicial dos professores, por intermédio dos programas a que se tem acesso nos cursos de licenciatura – pelo menos nos cursos presenciais, como vimos. Um exemplo de articulação possível pode ser dado a partir de ações partilhadas entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial, como tratamos a seguir.

O PIBID surgiu no horizonte dos cursos de licenciatura do país como uma ação que valoriza e promove a docência e que há muito tempo era necessária à formação superior de professores. Pode-se apresentar a relevância do programa a partir de seu potencial voltado à construção da

> [...] vivência docente para os alunos de licenciatura, ainda durante sua formação na universidade. Isso propicia aos licenciandos o contato escolar orientado e a prática docente não simulada, mas real, em ambiente escolar. Também envolve outras etapas importantes do fazer docente, como o estudo, o planejamento e a preparação das atividades de ensino. (CAMBRUSSI et al., 2013a, p. 126).

Esse esforço de incentivo à carreira docente empreendido durante a vida acadêmica do professor, de fato, apresenta resultados bastante positivos. Por exemplo, a autoafirmação dos estudantes de licenciatura quando se intitulam *professores* revela a presença entre eles de um “[...] sentimento de pertencer ao espaço escolar, não apenas à universidade, numa relação de troca de experiência e principalmente de conhecimento nos dois ambientes e entre sujeitos que integram ambos os espaços de formação [...].” (CAMBRUSSI et al., 2013a, p. 126).

Espera-se dos cursos de graduação em Letras, assim como das demais licenciaturas, que possuam compromisso social com a formação de professores que, mesmo tendo à disposição outras possibilidades de atuação profissional, assumam a docência na educação básica e promovam transformações sociais a

partir da atuação comprometida com o ensino, com a formação crítica, técnica e científica e com a intelectualização das pessoas em idade escolar.

Formar esse profissional, contudo, é um desafio para a universidade quando ela se distancia da escola, já que não dispomos, no convívio acadêmico, das reais condições para recriar a prática docente nos mesmos moldes em que ela se estrutura no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, ancorado nas "[...] ações do PIBID, o aluno de licenciatura rompe a distância com a realidade de ensino na educação básica e, concomitantemente, faz-se professor pela formação universitária específica e pela formação docente prática e real." (CAMBRUSSI et al., 2013b, p. 189).

A perspectiva que se delineia, então, é a de um estudante de Letras (ou de outra licenciatura) que, durante sua trajetória universitária, não está restrito aos limites da instituição de formação superior. Essa poderia ser uma ruptura oportunizada a todos os estudantes, não apenas àqueles poucos bolsistas que integram projetos de iniciação à docência em cursos presenciais ou em cursos do sistema UAB. Ainda que esse seja o desejo, sabemos que, na maior parte da realidade de formação universitária,

> [...] os acadêmicos de cursos de licenciatura constroem seus saberes teóricos específicos da área de formação, relacionando-os ao cotidiano escolar e à prática docente através de componentes curriculares de cunho pedagógico ou através de estágios supervisionados, que são experiências de ensino bastante episódicas e descontinuadas. Porém a relação com o efetivo exercício da docência é comprometida e não tem o efeito de inserção profissional desejado, pois, apesar da melhora que representa a adesão desses componentes curriculares ao currículo dos cursos de licenciatura, ainda não se utiliza o ambiente escolar como espaço legítimo da formação docente nem se permite aos licenciandos o tempo necessário para contato com a realidade escolar e para amadurecimento profissional na escola. (CAMBRUSSI et al., 2013b, p. 189).

Em outras palavras, o PIBID produz um alcance ainda limitado de um considerável conjunto de resultados, que se desejaria expandir a todos os alunos de licenciatura, em especial no contexto de ampliação de matrículas no ensino superior para esse grau acadêmico. De modo resumido, esses resultados abrangeriam benefícios para: a. o curso de licenciatura, contemplado com o programa; b. o estudante desse curso, inserido na realidade de trabalho de sua área de

formação; c. o professor da educação básica, que atua como supervisor e agente formador dentro do programa; d. o espaço escolar, que é valorizado como lugar legítimo de formação docente (CAMBRUSSI et al., 2013b).

Além de expandir a oferta de programas como o PIBID, universalizar seus resultados no âmbito dos cursos de licenciatura é algo que também pode decorrer da integração com programas de outra natureza, não voltados à licenciatura de modo específico, mas que também tenham foco na formação superior inovadora.

Nessa mesma esteira, o Programa de Educação Tutorial (PET) possui forte compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, "[...] compreendendo estes conceitos dialeticamente e trabalhando-os como aspectos basilares do programa" (MARTINS, 2008, p. 4). Esse tripé, portanto, sustenta as ações que integram o PET e atende de forma adequada às necessidades de formação superior pautada pela atenção a um profissional integral, cuja atuação futura, fora do espaço universitário, reflita uma prática mais humanitária e preparada para a diversidade presente na conjuntura social em suas diferentes instituições, em especial, para a diversidade presente no campo da educação básica e na instituição escolar.

A inserção dos estudantes de licenciatura na escola, no âmbito das ações do PET, revela o quanto "[...] a docência se mostra como um espaço de possibilidades, porque, mesmo no início do curso, permite a atuação em projetos esporádicos de instituições comunitárias, em atividades de apoio a eventos escolares [...]" (CÔCO, 2012, p. 110), entre outras ações de ensino que podem integrar o plano de atividades do Programa. Conforme destaca Côco (2012, p. 110), ainda que se faça a reserva de que essas ações dos estudantes tomam espaço do seu tempo de formação universitária, é preciso enfatizar o fato de constituírem uma prática que "[...] também agrega conhecimentos ao processo formativo".

Esses conhecimentos voltados à experiência docente situam os estudantes de licenciatura em relação ao campo de trabalho de sua área de formação, ao mesmo tempo em que possibilitam entrelaçar as frentes da própria história universitária, "[...] em especial com as atividades de extensão que se voltam para o contexto das instituições educativas" (CÔCO, 2012, p. 110). Com isso, a formação universitária do futuro professor e a sua atuação no ensino se entrelaçam ao ponto de não ser mais possível precisar, por exemplo, onde termina o ensino e começa a atividade de extensão que está organicamente integrada à formação superior.

Em conformidade com os documentos normativos que orientam a educação tutorial no Brasil, ações dessa natureza não apenas inserem os alunos de licenciatura nas escolas, como estamos apontando, mas também contextualizam o campo profissional e produzem uma maior valorização da educação. Podemos afirmar que essa prática atende às demandas expressas pelo Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Superior, porque assim foram definidas as condições que devem satisfazer as atividades extracurriculares promovidas pelo PET:

> [...] têm como objetivo garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação. (BRASIL, 2006, p. 4).

Também precisamos lembrar a formação humana como parte de uma formação integral do futuro professor e como um dos aspectos da trajetória universitária que devem ser alcançados e/ou promovidos por meio do PET. Essa visão integral do profissional reforça o valor estratégico das atividades de docência realizadas pelo Programa, cujo compromisso também é o de "[...] estimular o desenvolvimento de habilidades e competências humanas marcadas pelo compromisso ético e reflexivo [...], rompendo com a tradição de formação exclusivamente [...] voltada ao desenvolvimento das capacidades técnicas e científicas." (CARVALHO et al., 2018, p. 30).

De acordo com o que preconizam os documentos oficiais, o PET tem compromisso com a formação superior inovadora e plena em seu alcance para a promoção da cidadania, já que o esforço é empreendido pela formação de pessoas em nível superior que detenham, além de *elevados padrões científicos e técnicos*, também elevados padrões éticos, responsabilidade social e potencialidades para contribuir com a *transformação da realidade nacional, em especial como docentes* (BRASIL, 2006).

Parece clara, então, a via que se abre para integração entre programas de educação tutorial e de iniciação à docência, haja vista o compromisso comum com a formação humana de estudantes universitários e a ênfase que pode ser dada à promoção da educação e ao desenvolvimento de competências e de habilidades

para o futuro professor. Muito embora PET e PIBID sejam programas distintos, cuja especificidade não deve ser ignorada, compartilham objetivos que podem ser alcançados por meio de ações potencializadas com a articulação entre os programas.

Essa articulação, cabe ainda destacarmos, também pode ser válida para que se construa uma integração maior dos projetos PET e PIBID com o próprio curso de graduação a que pertencem. Como sabemos, é necessário que todo colegiado docente e o coletivo de estudantes das licenciaturas possam ter acesso aos resultados de projetos dessa natureza (eventos e cursos promovidos, objetos de ensino produzidos, pesquisas e outros). Além disso, é necessário que partilhem também a responsabilidade pela manutenção desses programas no âmbito dos cursos de licenciatura, cujas conquistas políticas têm sido parcas para um cenário em que a formação básica e continuada de professores deveria ser ação prioritária do Estado e ter equilíbrio entre a ampliação de matrículas e a promoção de um ensino superior de qualidade.

Na seção seguinte, objetivamos apresentar, por meio de um relato reflexivo, como foi possível produzir essa integração entre dois programas PET e PIBID, nos moldes em que viemos falando até aqui. Vamos discutir uma experiência que se firmou entre os grupos PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL, Letras e Pedagogia) e Subprojeto PIBID Interdisciplinar (Geografia, História, Letras e Pedagogia), ambos pertencentes à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó.

3 A EXPERIÊNCIA COM UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO PIBID/PET

O PIBID, criado pelo Ministério da Educação, em 2007, e implementado em 2009, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), proporciona aos acadêmicos de licenciatura "uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas." (BRASIL, 2018). Dessa forma, o programa objetiva incentivar a formação de futuros docentes, valorizar o magistério, aproximar

Instituição de Ensino Superior e Educação Básica, promover a relação teoria e prática, entre outros (BRASIL, 2018).

Analogamente, o PET, criado em 1979 pela CAPES, transferido para o MEC em 1999 e regulamentado pela "Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e pelas Portarias MEC Nº 3.385. de 29 de setembro de 2005, e nº 1.632, de 25 de setembro de 2006" (BRASIL, 2006, p. 4), objetiva:

> Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos diretamente ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. (BRASIL, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, conforme mencionado anteriormente, o PET procura englobar projetos de ensino, pesquisa e extensão, que constituem os três eixos indissociáveis de uma Instituição de Ensino Superior exigidos pelo artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Dada a sua relevância para a formação dos acadêmicos de licenciatura, logo nos primeiros anos de funcionamento da UFFS, PIBID e PET começaram a ser executados. No *Campus* Chapecó, em 2017, o PET ALL (Letras e Pedagogia) e o Subprojeto PIBID Interdisciplinar (Geografia, História, Letras e Pedagogia) uniram esforços na promoção e execução de dois projetos feitos de modo articulado e voltados à promoção da docência para estudantes dos cursos de licenciatura, para docentes do ensino fundamental em exercício e para alunos da educação básica. Os projetos *Cinema e debate na escola – anos iniciais* e *Formação continuada de professores – anos iniciais do ensino fundamental* agregam ações colaborativas de estudantes bolsistas do Subprojeto PIBID Interdisciplinar e do PET ALL "com o planejamento e a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras para o contexto escolar" (MARCHESAN et al., 2018, p. 250). Os projetos foram aplicados aos alunos e professores dos primeiros anos do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Professora Lourdes Ângela Sarturi Lago, localizada no município de Chapecó-SC.

Cinema e debate na escola promoveu sessões de cinema, seguidas de debate, para alunos do 2º ao 5º anos do ensino fundamental da escola. O objetivo do projeto era promover, quinzenalmente, acesso a produções culturais audiovisuais e desenvolver o senso crítico e a reflexão dos alunos acerca de temas caros à

formação intelectual e humana desses sujeitos. Metodologicamente, cada sessão de cinema desenvolveu-se em três momentos: 1º) antes da exibição do filme: convite à turma, fixação de cartazes com o nome do filme, data da exibição etc.; 2º) no dia do filme: apresentação das características técnicas do filme (autor, diretor, curiosidades, elenco etc.); apresentação do filme e pipoca; apresentação do debatedor e debate; entrega de certificados de participação para serem colados no caderno; e 3º) após a exibição: reflexão dos bolsistas PET e PIBID Interdisciplinar sobre os pontos positivos e negativos da execução da atividade e estabelecimento de estratégias para os próximos *cines*.

No total, de maio a novembro de 2017, o projeto *Cinema e debate na escola* desenvolveu 10 sessões de cinema que discutiram os seguintes temas: "amizade, insegurança(s), cobrança, relacionamento, perda(s), morte e infância" (filme *O pequeno príncipe*); "preconceito e desigualdade de gênero" (filme *Zootopia*); "inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência" (curtas-metragens *Cordas* e *Por que Heloísa?*); "desmatamento, meio ambiente e preservação ambiental" (filme *Loráx: Em busca da trúfula perdida*); "bullying, discriminação racial e outros preconceitos na escola" (curtas-metragens: *Vista a minha pele* e *Parcialmente Nublado*); "desequilíbrio do ecossistema, poluição, reciclagem, resíduos" (filme *Wall-E*); "família, respeito e convivência" (filme: *As aventuras de Sherman e Peabody*); "prática de *bullying* na escola e em outros espaços" (curtas-metragens *Que papo é esse? Bullying., Corto Animado, Bullying* e *Bullying, pare-já!*); "a importância de se ter responsabilidade, empatia, respeito e seguir regras sociais" (filme *A cidade das crianças*) e "a importância da leitura" (curtas-metragens *A menina que odiava livros* e *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*)[5].

Os debates realizados após as exibições fílmicas são frequentes para estudantes de graduação e de ensino médio, que normalmente têm certo nível de maturidade intelectual para esse tipo de atividade. No ensino fundamental, entretanto, o cine-debate é pouco explorado. Nesse cenário, esse projeto mostrou-se inovador e importante ao apresentar aos professores que atuam na educação básica mais uma forma de trabalho; além de contribuir "para a promoção do pensamento crítico já na infância, quando oportunizado a estudantes mais jovens, nos primeiros anos do Ensino Fundamental" (MARCHESAN et al., 2018,

5 Mais detalhes sobre as seis primeiras sessões de cinema podem ser encontradas no capítulo de Marchesan et al. (2018, p. 249-259) e no próximo capítulo deste livro em que há uma descrição detalhada sobre toda a execução do projeto.

p. 250). Nesse cenário, optou-se pelos curtas-metragens, com duração de 10 a 20 minutos, nas sessões de cinema destinadas aos alunos do 2º ano, que, em geral, tem idade entre 7 e 8 anos, para inserir, de forma gradual e consciente, o cinema como ferramenta de ensino.

Adicionado a isso, há a figura do debatedor, uma pessoa convidada (dentre os quais tivemos a participação de psicóloga, policial militar ambiental, pedagoga, membro do movimento social *Marcha mundial das mulheres* etc.) por ser qualificada a discutir questões presentes nos filmes. Esse mediador convidado, além de expor o assunto, fazia dinâmicas com o grupo, propunha questões que buscavam desacomodar as ideias dos educandos, desafiava e motivava os alunos a refletirem e a participarem do debate, expondo suas ideias, dúvidas, medos etc. Nesse caso,

> o modo de construção do saber se altera, porque deixa de estar contido na relação professor-aluno. Esse deslocamento propicia a captura da atenção criada pelo novo modelo de discussão, inusitado no espaço escolar. Finalmente, o cinedebate se configura como uma oportunidade também para o professor, que tem reforço e pode dividir as tarefas de ensinar e de despertar nos estudantes o desejo por aprender, por conhecer e por transformar seu contexto de vida. (MARCHESAN et al., 2018, p. 253).

Sabemos que o uso de recursos tecnológicos (sobretudo de imagens) tem se mostrado profícuo para tornar os conteúdos escolares mais significativos e mais atrativos para os alunos. Pensando nisso, o projeto *Cinema e debate na escola*, além de oportunizar acesso a bens culturais e reflexão/discussão sobre temas caros à comunidade escolar, também oportuniza aos professores que atuam no ensino fundamental a vivência com a utilização de ferramenta tecnológica (o cinema) conhecida pelos alunos e, por isso mesmo, mais significativa.

Com o término e a avaliação da execução desse projeto, ficou clara a relevância da articulação cinema e educação para a formação intelectual e crítica dos alunos; para a formação acadêmica dos bolsistas (acadêmicos em formação) e para a formação continuada dos professores da educação básica.

Outra atividade implementada de forma articulada entre Subprojeto PIBID Interdisciplinar e o PET ALL foi o projeto de extensão *Formação continuada de professores – anos iniciais do ensino fundamental*, cujo objetivo era oferecer aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental da Escola de Educação

Básica Professora Lourdes Ângela Sarturi Lago um curso de formação continuada, como parte das atividades previstas no calendário anual escolar. Especificamente, o projeto objetivou: a. fomentar práticas educativas inovadoras para os professores dos primeiros anos do ensino fundamental; b. promover formação teórica em diferentes áreas do conhecimento que se articulam à formação em anos iniciais; c. elaborar atividades didático-pedagógicas para o ensino; e d. socializar essas atividades entre todos os envolvidos no curso de extensão.

O caráter inovador dessa formação foi a sua execução em dois momentos (antes e depois de cada encontro formativo), a articulação teoria e prática desenvolvida em cada encontro e o número de cursistas. Antes de cada encontro formativo, os cursistas recebiam um material para leitura e estudo (artigo, capítulo de livro etc.) que subsidiaria o encontro formativo. Junto com esse material, recebiam um instrumento para registro da leitura, que deveria ser entregue no dia da formação (normalmente, o registro era feito através da produção de resumo, resenha, da resolução de questões etc.). Esse instrumento servia para atestar que o texto foi lido e para ser um guia de leitura, um estudo dirigido. No dia do encontro formativo, o professor formador primeiro fazia a exposição do conteúdo teórico (lido e estudado previamente). Depois, apresentava pelo menos uma sugestão de atividade prática voltada para a sala de aula acerca do conteúdo exposto e, por fim, em grupos, os cursistas elaboravam e faziam a exposição de outras atividades práticas relacionadas ao tema estudado. Os materiais elaborados durante as formações foram compilados em um caderno para sistematização da produção intelectual dos professores cursistas.

Para articular teoria e prática de forma eficaz e para tentar evitar participações centradas apenas nas certificações, as formações foram feitas com número reduzido de cursistas (cerca de 20), restrita aos professores da escola e aos pibidianos e petianos da UFFS que exerciam alguma atividade na escola. Com número pequeno de cursistas, a socialização de experiências, o diálogo com os palestrantes (professores formadores), assim como a exposição das angústias e dúvidas pôde ser feita de forma mais intimista, garantindo mais qualidade à formação continuada dos professores em exercício.

De junho a setembro de 2017, foram realizadas cinco formações cuja data de realização, título/temática da formação e nome do professor formador estão elencados a seguir: 1ª formação – data "7/6/2017", título/temática "Dicionários escolares: uma proposta de ensino do léxico para o Ensino Fundamental" e professora

formadora Me. Cintia Marangoni Menezes; 2ª formação – data “28/6/2017”, título/temática “Aprendizagem como vício: o uso de *games* na sala de aula” e professor formador Dr. Fernando da Silva; 3ª formação – data “15/8/2017”, título/temática “Ninguém mais gosta de brincar? A relação da criança com o gênero publicidade: alguns aspectos metodológicos” e professora formadora Drª Maria José Laiño; 4ª formação – data “29/8/2017”, título/temática “Preconceito linguístico na escola” e professoras formadoras Drª Cláudia Andrea Rost Snichelotto e Drª Aline Peixoto Gravina; e 5ª formação – data “29/9/2017”, título/temática “Projeto pedagógico interdisciplinar e bonecas Abayomi no Ensino Fundamental: ferramentas para uma educação antirracista”, professora formadora Me. Alice Ribeiro Dionizio.

A análise da execução das atividades propostas nesse projeto mostrou que é possível conciliar a troca de experiências práticas e o vínculo aos conhecimentos teóricos apresentados pelos professores formadores. No momento em que se discute o fazer docente, pode-se trazer à consciência do professor o seu papel como produtor ou como agente eliciador do conhecimento, não mero reprodutor. Assim, a exposição teórica aliada à reflexão sobre a prática e a produção de material didático dá continuidade a sua formação, que deve ser permanente. Além disso, sabe-se que:

> A partir da década de 1990, ocorreram diversas transformações no âmbito social, político e econômico, em escala mundial, que refletiram na esfera educacional, provocando transformações e gerando conflitos e contradições no interior da própria escola. Tais mudanças geraram maior demanda por competências dos professores, ligadas ao progresso de seu desempenho com relação à aprendizagem dos alunos, reflexões sobre a sua atuação, fazendo emergirem maiores exigências quanto à formação profissional docente, especialização e aperfeiçoamento, o que inclui programas de formação continuada, como de pós-graduação e cursos de formação continuada, a exemplo do proposto neste projeto. (ROMANOWSKI, 2007, p. 36).

Essa ação, executada pela parceria entre o Subprojeto PIBID Interdisciplinar e o PET ALL, vai ao encontro dos apontamentos feitos por Romanowski (2007), mostrando-se efetiva para a qualificação da formação inicial e continuada dos bolsistas PET/PIBID e dos professores do ensino fundamental que participaram das formações, especialmente por superar algumas barreiras históricas, como as dicotomias teoria/prática e universidade/escola.

Em resumo, os dois projetos (*Cinema e debate* e *Formação de professores*) articulados entre Subprojeto PIBID Interdisciplinar e PET ALL mostraram-se profícuos para a mudança positiva na rotina da escola, para a formação de todos os que deles participaram (docentes, futuros docentes, alunos, gestão escolar) e para estreitar os laços entre escola e universidade. Especificamente para a formação inicial dos estudantes de graduação, acadêmicos de licenciatura em formação, essa parceria entre programas formativos qualifica, dá segurança, autonomia e aprendizado no "chão da escola", concretizando a formação não apenas teórica (nos bancos escolares), como também ética e cidadã desses acadêmicos.

O impacto social desses projetos também deve ser aventado, já que, para mudar o cenário educacional, conforme exposto na seção 1, precisa-se de professores qualificados. E, por isso, programas e projetos como os descritos aqui – que vão desde a formação do aluno em idade escolar até a formação inicial e continuada de graduandos e professores – mostram-se imprescindíveis. No entanto, como discutiremos na próxima seção, além de programas formativos, é preciso que os professores universitários e os cursos de licenciatura estejam conectados com as escolas e sensíveis à importância do contexto da formação teórica e prática de seus alunos.

4 UM MARTELO PARA A TORRE DE MARFIM: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA SOCIALMENTE SITUADA

Ao discutir a noção de "vivência" (*Erlebnis*) dentro do escopo da filosofia de Nietzsche, Viesenteiner (2013) defende que a significabilidade do caráter global da existência é central para o entendimento dessa complexa noção. O resultado efetivo, motriz, da vivência é a transformação do contexto geral da existência. Sua intensidade é de tal modo significativa que ela se torna decisiva para o caráter global da vida de quem vivencia.

Em conexão com essa esteira de pensamento, podemos compreender melhor a crítica que costumeiramente é feita às universidades, quanto ao que seria seu distanciamento dos problemas reais da sociedade. A universidade como uma Torre de Marfim dificilmente possui condições para promover um ambiente educacional de vivências, acima de tudo. Shapin (2012) adverte que o fato de que

falamos sobre torres de marfim tem muito que ver com a história antiga[6], mas os sentidos dessa expressão sofreram um deslocamento recente: eles indicam mudanças no modo como pensamos a natureza do saber, suas condições de produção, de manutenção e de circulação; em resumo, indicam relações entre saber e valor.

A partir da segunda metade do século XX surge essa associação entre torre de marfim e universidade, quando após regimes de governo fascistas e nazistas questiona-se se as universidades dos países democráticos deveriam ou não se engajarem em pautas políticas e sociais. De lá para cá, cresceu a necessidade de as universidades não se isolarem da vida civil e comercial, conforme explana Shapin (2012). Para o autor, em termos culturais e históricos, a argumentação a respeito de torres de marfim pode ser vista como uma das instâncias modernas de antigos debates religiosos e seculares sobre a vida ativa e a vida contemplativa: "é melhor, mais virtuoso, mais autenticamente humano estar envolvido com assuntos cívicos ou é melhor – de tempos em tempos ou sempre – intencionalmente viver apartado da cidade?"[7] (SHAPIN, 2012, p. 26, tradução nossa).

A importância de ações conjuntas como as apresentadas aqui, *Cinema e debate na escola* e *Formação continuada de professores – anos iniciais do ensino fundamental*, residiu em sua efetividade enquanto vivências, ou seja, enquanto práticas pedagógicas que transformam o contexto geral da formação profissionalizante ou continuada. Do ponto de vista do graduando de licenciatura, sua inserção profissional na *polis* já era um parâmetro contextualizado, presente, e por isso mesmo pôde ser aperfeiçoado, aumentando o envolvimento desses discentes.

Em sua Teoria do Envolvimento, Astin (1993) defende que a performance do estudante universitário é diretamente proporcional à quantidade e à qualidade do envolvimento ativo do educando nos ambientes institucionais. O que de fato o estudante faz e como ele se comporta na universidade dependem de sua adesão a experiências acadêmicas que lhe demandem energia física e psicológica para atingir um objetivo bem delimitado e claro. Nesse contexto, atividades extracurriculares diversificadas ganham novo *status*. Acreditamos que, quando

---

6 A simbologia do marfim remonta à Odisseia atribuída a Homero e ao texto bíblico judaico-cristão. Shapin (2012) esclarece que na Antiguidade era comum associar o marfim à fantasia, à ilusão e ao distanciamento da realidade.

7 No original: "[...] is it better, more virtuous, more authentically human to be engaged with civic affairs or is it better – from time to time or always – intentionally to live apart from the polis?" (SHAPIN, 2012, p. 26)

bem planejadas e executadas, atividades complementares na universidade proporcionam forte envolvimento e, por isso mesmo, permitem amplo desenvolvimento e integralidade. Isso porque demandam boa lida com diversos aspectos da vida dos sujeitos participantes, como a competência para resolver questões de ordem prática, a responsabilidade com compromissos assumidos e com os rumos da própria trajetória acadêmica, o redimensionamento de seus papéis sociais, as relações interpessoais, nas quais se inclui uma afetividade adequada ao ambiente profissional, o trabalho em grupo, o diálogo etc.

Em Ferreira, Mantelli e Matte (2018), sustenta-se que, especialmente no caso de cursos de licenciatura, a formação acadêmica precisa estar conectada com os novos tempos da sociedade da informação. Definitivamente, não há espaço para torres. Por essa via, o caso da computação móvel é emblemático: ela permite o acesso a uma infinidade de informações num toque de celular, mas muitas escolas ainda se concentram em encher seus estudantes de informação. Para Harari (2018, p. 322), em um mundo assim, "[...] a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. Eles já têm informação demais". O autor complementa que, "em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo" (HARARI, 2018, p. 322). Percebe-se, portanto, a dimensão do desafio que representa a conexão com os novos tempos.

Diante do mundo *on-line* e digital, torna-se urgente implementar modificações nos processos de ensino e de aprendizagem e no papel da escola e da universidade. Na visão de Astin, Dey e Korn (1991), os conteúdos curriculares dizem respeito a uma parte do valor da educação. Os autores interpelam os trabalhadores da educação a valorizarem melhor o que eles denominam de *currículo implícito*: "o processo de estabelecimento de um currículo formal, os métodos de ensino que usamos, como avaliamos ou testamos nossos estudantes, como gerenciamos nossas instituições e como nos tratamos enquanto colegas profissionais"[8] (ASTIN; DEY; KORN, 1991, p. 32-33, tradução nossa).

A nosso ver, a maneira como se efetivaram as atividades de ensino e extensão descritas aqui, com parceria interna (PET/PIBID) e externa (escola), e o modo

8 No original: "This 'implicit curriculum' includes the process of establishing a formal curriculum, the teaching methods we use, how we grade and test our students, how we run our institutions, and how we treat each other as professional colleagues" (ASTIN; DEY; KORN, 1991, p. 32-33).

de interação entre os diferentes sujeitos dessas atividades (entre pares ou não – graduandos e professores da universidade e da escola) são exemplos interessantes desse tipo de currículo implícito (em nosso caso, dependente da parceria entre instituições, professores e alunos) enfatizado por Astin (1991, 1993) em seus estudos sobre os efeitos de variáveis contextuais universitárias na adaptação e no desenvolvimento de discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Separadamente, tanto o Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS (PET ALL) quanto o Subprojeto PIBID Interdisciplinar UFFS – Geografia, História, Letras e Pedagogia – desenvolvem suas ações tendo em vista a necessidade de implementarem novas práticas pedagógicas que atendam à demanda pela modernização da formação docente. Trabalhando em parceria, como no relato aqui exposto, PET e PIBID potencializaram sua capacidade de atuação inovadora na universidade e no ensino fundamental.

Além dos conteúdos específicos abordados pelos projetos *Cinema e debate na escola* e *Formação continuada de professores – anos iniciais do ensino fundamental*, há que se considerar a importância do "currículo implícito" em questão: graduandos em licenciatura, professores universitários e do ensino fundamental uniram esforços e trocaram experiências em ações integradas e complementares, voltadas à promoção da docência e à qualificação dos ensinos acadêmico e escolar.

A integralidade da formação docente que defendemos passa pelo esmaecimento de fronteiras entre teoria e prática e entre os próprios programas institucionais existentes nos ambientes que formam professores (PET, PIBID, Residência Pedagógica e outros). Nesse sentido, acreditamos que a articulação entre o Subprojeto PIBID Interdisciplinar e o PET ALL na UFFS atendeu aos objetivos propostos inicialmente, porque promoveu um ambiente profícuo de vivências entre universidade e escola, em que a escola se mostrou *locus* de construção e de atualização de saberes profissionais.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. W.; DEY, E. L.; KORN, W. S. *The american freshman*: twenty-five year trends. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA, 1991.

ASTIN, A. W. *What matters in college?* Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Educação Tutorial (PET)*. Manual de orientações básicas. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Censo da Educação Superior 2016* – principais resultados. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. *Pibid*: Programa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 4 maio 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 18 jun. 2018.

CAMBRUSSI, M. F. *et al*. Oficina de Ensino: intertextualidade e paródia. *In*: FERREIRA, J. S.; MARASCHIN, M. L. M.; CAMBRUSSI, M. F. (org.). *Iniciação à docência*: experiências, significações e perspectivas. Curitiba-PR: CRV, 2013a. p.119-127.

CAMBRUSSI, M. F. *et al*. A formação inicial do professor licenciado em Letras: implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). *In*: FERREIRA, J. S.; MARASCHIN, M. L. M.; CAMBRUSSI, M. F. (org.). *Iniciação à docência*: experiências, significações e perspectivas. Curitiba-PR: CRV, 2013b. p.189-199.

CARVALHO, C. R. *et al*. O Programa de Educação Tutorial (PET) no contexto da crise econômica brasileira. *Revista Extensão em Foco*, nº 15, jan/ jul, p. 28 - 45, 2018.

CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012.

FERREIRA, E. D.; CAMBRUSSI, M. F. Sujeito professor, sujeito autor: a experiência docente estruturada pela escrita reflexiva de relatos de experiência. *In*: ANDREIS, A.M.; SIMÕES, W. (org.). *O PNEM em Santa Catarina*: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores. Tubarão-SC: Copiart, 2016. p.167-193.

FERREIRA, E. D.; MANTELLI, L.; MATTE, T. Primeiras ações do PET em favor do letramento digital: dificuldades encontradas no campus Chapecó. *In*: FERREIRA, E. D.; STARIKOFF, K. R.; GÜLLICH, R. I. C. (org.). *As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul*. Bagé-RS: Faith, 2018.

HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MARCHESAN, A. C. et. al. Cinema e educação: a experiência do PIBID com a promoção de cinema-debate nos primeiros anos do ensino fundamental. In: ALVES,

S. M. et. al. (org.). PIBID UFFS: contribuições à formação docente. Toledo, PR: Vivens, 2018. p. 249-259. Disponível em: http:www.humanitasvivens.com.br/livro.php?id=311. Acesso em: 27 mar. 2018.

MARTINS, I. L. Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *PET – Programa de Educação Tutorial*: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf. Acesso em: 9 mar. 2018.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SHAPIN, S. The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. *The British Journal for the History of Science* (BJHS), Cambridge, v. 45, n. 1, p. 1-27, mar. 2012.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 127, p. 141-155, jun./2013.

PROJETO DE EXTENSÃO "CINEMA E DEBATE NA ESCOLA - ANOS INICIAIS": UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Keli Salí Schepaniak[1]
Suélen Alessandra Barro[2]

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (1988), projetos de extensão são práticas acadêmicas que junto com o ensino e a pesquisa constituem o eixo fundamental da universidade brasileira e proporcionam uma formação acadêmica completa.

Na esteira de Manchur, Suriani e Cunha (2013, p. 334), pode-se afirmar que a extensão universitária "integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade e possibilita uma troca de saberes entre ambos". Nos cursos de licenciatura, projetos de extensão favorecem a inserção do acadêmico no "chão da escola", antes mesmo dos estágios curriculares obrigatórios, possibilitando-o observar, elaborar, testar e aplicar aulas, sob orientação, potencializando ainda mais a sua formação universitária. Na escola, projetos de extensão mostram-se importantes para a formação continuada dos professores e para a formação intelectual dos alunos que recebem projetos.

---

1 Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Bolsista do FNDE/PET-ALL da UFFS de 2015 a 2019.

2 Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Bolsista do FNDE/PET-ALL da UFFS de 2016 a 2017.

Assim, este capítulo objetiva apresentar e descrever as ações do projeto de extensão *Cinema e debate na escola – anos iniciais*[3], tendo em vista que a utilização do cinema na educação é uma fonte de cultura, de entretenimento e de conhecimento. Ao final, faz-se uma análise da execução do projeto e apresentam-se algumas reflexões sobre a importância de projetos de extensão para a formação inicial dos graduandos, formação continuada dos professores da escola e formação cultural e intelectual dos alunos da educação básica que participam de ações de extensão.

2 O PROJETO CINEMA E DEBATE NA ESCOLA

Cinema e debate na escola – anos iniciais é um projeto de extensão, executado durante o ano de 2017, na Escola de Educação Básica Professora Lourdes Ângela Sarturi Lago, localizada no município de Chapecó-SC, para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.

Esse projeto, desenvolvido e aplicado por bolsistas do Programa de Educação Tutorial – Assessoria Linguística e Literária (PET-ALL) e do Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Interdisciplinar (PIBID-Interdisciplinar), ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó-SC, objetivou: (i) promover sessões de cinema, seguidas de debates acerca de temas extraídos de filmes/curtas-metragens e (ii) fazer uma interação entre cinema e a própria educação dos estudantes, sendo esta uma das portas para contínuas aprendizagens.

Durante o processo de escolha das películas, priorizaram-se filmes e curtas-metragens "não comerciais" e cuja linguagem fosse adequada ao público infantil e compatível com a faixa etária deles. Optou-se, sempre que possível, por filmes/curtas-metragens "não comerciais" para evitar as produções de massa, elaboradas para agradar o grande público, sem ter grande comprometimento com causas sociais ou com conteúdos relevantes (SOUZA, 2013).

Desse modo, buscou-se evitar um viés unicamente voltado ao entretenimento. Cada filme/curta-metragem selecionado para o projeto *Cinema e debate*

---

3 Esse projeto foi elaborado e orientado pela profª Drª Morgana F. Cambrussi e, por estar em licença maternidade, de junho a novembro de 2017, o projeto foi orientado pela profª Drª Ani Carla Marchesan.

na escola tratou de temas importantes para a formação crítica, cultural, educacional e humana dos envolvidos. Temas caros à comunidade escolar, por ser um mecanismo que "ilustra" a realidade cotidiana e "motiva" os alunos por meio de reflexões e debates que discutem aspectos da sociedade construídos culturalmente. Assim, os temas escolhidos ligam-se a: meio ambiente; desmatamento; lixo; reciclagem; inclusão de deficientes e acessibilidade; sensibilidade; perda, depressão e *bullying*; gênero e opressão feminina.

De acordo com Alencar (2007, p. 137), "O cinema [como ferramenta de ensino] possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender." Essa ferramenta oportuniza realizar um trabalho dinâmico, que envolve as crianças e contribui para a formação de capital cultural delas. Além disso, nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos estão na fase inicial de suas vidas e existem muitas realidades que precisam ser exploradas. Por isso, as películas são uma ferramenta que oferece inúmeras possibilidades.

As dez obras selecionadas (elencadas na Tabela 1)[4] são produções a que os alunos dificilmente teriam acesso se não fosse por meio do projeto. E, mesmo que as conhecessem, provavelmente não foram instigados a analisá-las com mais criticidade. Essas obras foram pensadas para promover o debate, acrescentando aos envolvidos o senso crítico necessário para que se formem cidadãos críticos e reflexivos, possibilitando mudanças no contexto em que estão inseridos.

A metodologia empregada nas atividades seguia um roteiro. Primeiro, era feita a divulgação do projeto, o convite às turmas, a fixação de cartazes na escola (com a data, nome do filme/curta-metragem e turma que participaria) e a colagem de comunicados nos cadernos das crianças para que os pais soubessem do projeto e da participação delas. As exibições fizeram parte do conteúdo escolar e ocorreram durante o horário de aula.

No dia do filme/curta-metragem, usava-se música para acolher as crianças no auditório da escola e servia-se pipoca para deixar o local com clima de cinema. Antes da exibição, era feita a apresentação do convidado/debatedor e da película a ser exibida. Essa apresentação é imprescindível, pois, ao se referir ao uso de obras cinematográficas em sala de aula, Moço (2010, p. 1) afirma que:

4 Nem todos os filmes elencados para serem exibidos tinham versões dubladas o que dificultaria a leitura e entendimento das crianças menores. Esse entrave fez com que algumas das películas selecionadas fossem retiradas do projeto.

> [...] é preciso começar expondo os objetivos da exibição e descrevendo o que será visto. Isso é fundamental para não descaracterizar o cinema como um objeto cultural. O ideal é antecipar para a turma elementos da história, falar sobre o diretor e outras produções dele, comentar sobre os atores, mostrar a capa e a contracapa, ressaltar características técnicas, como a fotografia, contar curiosidades da época em que foi lançado e, principalmente, dizer porque gosta ou não daquele filme.

Considerando os apontamentos apresentados por Moço, as exibições seguiam esta lógica: os aspectos, as características e curiosidades sobre o filme/curta-metragem eram apresentados; o filme/curta-metragem era exibido; ao final da sessão de cinema, o palestrante/debatedor convidado fazia a exposição e problematização do tema proposto, articulando-o com a obra cinematográfica e iniciando uma discussão sobre as questões centrais relacionadas ao tema. Depois, o debate era aberto para as crianças elaborarem indagações, tirarem dúvidas e relatarem experiências.

Em todas as exibições, sempre existiu preocupação de que os pequenos se sentissem acanhados para expressarem-se. Em virtude disso, as acadêmicas do projeto preparavam perguntas (previamente) para fomentar a discussão e o debate em caso de necessidade. Segundo Chaer e Guimarães (2012, p. 73), é através do debate que "[...] a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se". Felizmente, em todas as exibições fílmicas, as crianças pareciam sentir-se à vontade para expor suas opiniões, experiências e críticas. Ou seja, o projeto favoreceu tais habilidades, logo contribuiu para a formação dos sujeitos envolvidos.

A seguir, são apresentados os filmes/curtas-metragens exibidos e são feitas descrições de alguns deles. Depois, faz-se uma reflexão sobre a importância de projetos de extensão para a formação inicial dos graduandos, para a formação continuada dos professores da escola e para a formação dos alunos da educação básica que participam de ações de extensão.

3 AS SESSÕES DE CINEMA DO PROJETO CINEMA E DEBATE NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

De maio a novembro de 2017, foram realizadas dez (10) exibições fílmicas, conforme Tabela 1, com cerca de 30 alunos em cada, sendo em média uma população de 150 alunos beneficiados com o projeto[5].

Tabela 01 - Organização das exibições realizadas

FILME/CURTA-METRAGEM	TEMA	CONVIDADO/ DEBATEDOR	TURMA	DATA
O Pequeno Príncipe (2015)	Sensibilidade, perda	Psicóloga Andréa Luiza da Silveira	4º ano	11/05/17
Zootopia (2016)	Gênero, preconceito e opressão contra mulher	Acadêmica do curso de Pedagogia da UFFS Fernanda Willers, membro do Movimento Marcha Mundial das Mulheres.	5º ano	12/05/17
Cordas (2014) *Por que, Heloísa?* (2011)	Inclusão, acessibilidade, direitos dos portadores de deficiência	Profª com especialização em Educação Especial Janete Iria F. Riffel.	2º ano	29/06/17
O Lorax: em busca da trúfula perdida (2012)	Desmatamento, desequilíbrio ambiental	Policial Militar Ambiental Luciano Bergonzi	3º ano	07/07/17
Vista minha pele (2003) *Parcialmente nublado* (2009)	Preconceito racial	O convidado não compareceu, mas as acadêmicas do projeto, munidas de um roteiro previamente elaborado, guiaram o debate.	4º ano	18/08/17
Wall-E (2008)	Reciclagem, resíduos, poluição	Assistente administrativo da área social da ONG Verde Vida de Chapecó (cooperativa de reciclagem)	1º ano	22/08/17

5 Algumas turmas participaram do projeto mais de uma vez.

FILME/CURTA-METRAGEM	TEMA	CONVIDADO/ DEBATEDOR	TURMA	DATA
As aventuras de Sherman e Peabody (2014)	diferentes constituições de família.	O convidado não compareceu, mas as acadêmicas do projeto, munidas de um roteiro previamente elaborado, guiaram o debate.	4° ano	01/11/17
Que papo é esse? Bullying ([19--?]) *Bullying, Pare-Já!* (2014)	*Bullying*	Psicóloga da UFFS, Amanda Silva	2º ano	10/11/17
A cidade das crianças (2008)	Responsabilidade, regras, respeito, empatia, entre outros	Pedagoga Luciana Biazus	2°ano	16/11/17
A menina que odiava livros (2006) *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore ([2012?])*	Importância da leitura	Pedagoga Dirce Radavelli	5° ano	16/11/17

Fonte: Acervo das autoras.

Durante os debates, as crianças foram instigadas a participar, expondo suas experiências, o que as fez refletir criticamente sobre as situações do seu contexto social e de suas atitudes e lhes proporcionou o desenvolvimento da oralidade, contribuindo para que se tornem de fato cidadãs conscientes de seus direitos e deveres.

Assim, a articulação cinema-debate-educação, feita de forma consciente e planejada para trabalhar diversos assuntos, mostrou-se adequada, pois a linguagem acessível e descontraída das películas chamou atenção do público infantil. E, da mesma forma, fomentou a troca de experiências entre os envolvidos, inclusive com profissionais que trabalham em outras instituições, seja no âmbito da saúde, segurança, educação, dentre outros, como se pode observar nas imagens apresentadas na sequência.

Fotografia 1: Imagem do debate dos filmes *Cordas* (2014) e *Por que, Heloísa? (2011)*

Fonte: acervo das autoras.

A Fotografia 1 ilustra o debate feito após a exibição dos curtas-metragens *Cordas* (2014) e *Por que, Heloísa?* (2011). Esses curtas, com cerca de 10min cada, foram trabalhados com alunos do 2º ano do ensino fundamental, que têm, em geral, 7 ou 8 anos. *Cordas*, vencedor do prêmio de melhor curta-metragem espanhol de Goya 2014, conta a história de amizade e empatia de uma menina com seu colega que tem paralisia cerebral. *Por que, Heloísa?* mostra as dificuldades diárias (de acessibilidade, de inclusão etc.) de uma menina com paralisia cerebral. O debate foi mediado pela professora Janete Riffel, educadora especial, e iniciou antes da exibição dos curtas-metragens. A convidada vendou os olhos de alguns alunos para que eles fossem conduzidos com a ajuda dos colegas até o auditório onde ocorreria a sessão de cinema. "Uma forma de os alunos experienciarem as dificuldades pelas quais os deficientes visuais passam e tentarem se adaptar à privação de um dos sentidos." (MARCHESAN et al., 2018, p. 256). Depois da sessão de cinema, Riffel tratou de questões voltadas à inclusão, ao preconceito, à acessibilidade e aos direitos dos portadores de deficiência. Ela também alertou os alunos sobre brincadeiras perigosas que podem causar acidentes e deixar graves sequelas, como empurrar o colega, dar tapas na nuca, fazer o colega tropeçar etc.

Fotografia 2: Imagens do debate do filme *O Lorax: em busca da trúfula perdida (2012)*

Fonte: acervo das autoras.

A Fotografia 2 é do debate feito sobre desmatamento e desequilíbrio ambiental, conduzido pelo Policial Militar Ambiental Luciano Bergonzi, a partir da exibição do filme *O Lorax: em busca da trúfula perdida* (2012). A película, exibida para a turma do 3º ano do ensino fundamental, conta a história de um garoto que sai em uma aventura para tentar realizar o sonho de sua vizinha – conhecer uma árvore de verdade –, já que na cidade em que vivem, não existem mais árvores, tudo é artificial e digital. "Ao perceberem o impacto ambiental que o desmatamento e a poluição causam, por meio do filme e do debate, os alunos podem tomar iniciativas que culminem na transformação do ambiente e da sua realidade." (MARCHESAN et al., 2018, p. 256). Assim, filmes/curtas-metragens que instiguem os alunos a perceber problemas ambientais e refletir sobre formas de resolvê-los e/ou minimizá-los, permite que eles "se tornem independentes e críticos, para serem agentes transformadores do seu ambiente". (VIEIRA; ROSSO, 2011, p. 562).

Essas exibições de cinema, seguidas de debate, vão ao encontro da teoria histórico-cultural de Vigotsky para explicar o desenvolvimento humano. O autor propõe que o aprendizado das crianças ocorre desde seu nascimento, antes mesmo de elas ingressarem na escola, mas é na escola que vão assimilar e adquirir fundamentos do conhecimento científico. Por isso, cabe aos profissionais de educação estimular processos de mediação (VIGOTSKY, 2011, p. 94). Desse

modo, mesmo que tenham poucos anos de vida, como é o caso dos alunos contemplados no projeto *Cinema e debate na escola – anos iniciais*, eles já possuem uma bagagem, experiências, conhecimento de mundo. E cabe às professoras, cujo papel é fundamental como mediadoras/facilitadoras dos processos de aprendizagens, perceber quais são as dificuldades e, a partir dos conhecimentos que os alunos já dominam, fomentar o debate, o que contribui para que eles construam suas aprendizagens significativas.

> Além disso, a formação intelectual por meio da promoção do cinema no ambiente escolar favorece a apropriação cultural e a reflexão sobre a cultura que nos cerca, sobre a cultura do outro e sobre a necessidade de respeito àquela cultura que nos é distante e, por isso, diferente. Certamente, o professor é um importante mediador para que todas essas conquistas possam ser alcançadas. [...] e o professor, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, tem o papel central de provocar o olhar crítico sobre esses valores, mas também de auxiliar o estudante na complexa atividade intelectual de produção dessas associações. Esse tipo de apreciação do cinema se ensina e, por isso, é sempre bem-vindo na escola. (MARCHESAN et al., 2018, p. 252).

Nesse viés, é interessante apresentar algumas falas dos alunos, expressadas durante os debates acerca dos temas abordados:

> *Aqui na escola tem um aluno com deficiência, sabe professora? Eu ajudo sempre ele!* (aluno do 2º ano do ensino fundamental, após assistir aos curtas-metragens: *Cordas e Por que, Heloisa?*).
>
> *Meu tio tem deficiência, aquelas no cérebro! Eu trato ele de maneira igual, gosto muito dele!* (aluno do 2º ano, após assistir aos curtas-metragens: *Cordas* e *Por que, Heloísa?*).
>
> *O ar que a gente respira vem das árvores, né? Eu cuido do meio ambiente!* (aluno do 3º ano, após assistir ao filme *O Lorax: em busca da trúfula perdida*).
>
> *Professora, no 2° ano, me apelidaram de chocolate-amargo, negra suja, negra idiota! Isso me doeu muito!* (aluno do 4º ano, após assistir aos curtas-metragens *Vista minha pele e Parcialmente nublado).*
>
> *Sabia que sempre me chamaram de gordo feio?* (aluno do 2º ano, após assistir aos curtas-metragens *Que papo é esse? Bullying, Curta Animado Bullying* e *Bullying, Pare-Já!*).

Essas colocações sugerem que os alunos refletiram e trouxeram para discussão aspectos de seu cotidiano e, com isso, mesmo os que não tinham analisado esses aspectos, tiveram a oportunidade de se colocar no lugar de seus colegas. Em cada relato, as crianças mostraram o que as inquietava, as oprimia. Dessa forma, oportunizar que se debata cada aspecto levantado pelas crianças proporciona-lhes a construção do conhecimento, a formação da identidade, já que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 47).

Não se pode olvidar que a execução do projeto *Cinema e debate na escola* contribuiu também para a formação das acadêmicas do projeto, pois a experiência acumulada com a organização e com a aplicação do projeto contribuiu para a formação inicial delas e as constituiu enquanto professoras. Da mesma forma, ao vivenciar as ações do projeto, as professoras regentes das turmas em que o projeto foi executado também foram beneficiadas, pois toda essa experiência funcionou como uma formação continuada prática.

Nesse sentido, fica perceptível o potencial pedagógico que teve esse projeto de extensão, com a articulação cinema-debate-educação: não apenas para a formação crítica, cultural, educacional e humana dos alunos que receberam o projeto, mas também para a formação inicial das acadêmicas que organizaram e executaram as ações de extensão e para a formação continuada das professoras das turmas em que o projeto foi aplicado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de planejamento, escolha dos filmes/curtas-metragens, desenvolvimento dos roteiros, convite a profissionais qualificados para enriquecer as atividades mostrou o quão profícua foi a execução do projeto *Cinema e debate na escola*. Ademais, as trocas de ensinamentos entre todos os envolvidos se consolidaram como aprendizado, não só para as crianças, mas para acadêmicas do projeto e para as professoras das turmas em que o projeto foi aplicado. Isso contribuiu para a reflexão sobre a importância e sobre a possibilidade da articulação cinema-debate-escola. Ou seja, o cinema, seguido de debate, mostra-se uma boa ferramenta educativa.

Para as acadêmicas do projeto, essa experiência de extensão proporcionou não só formação inicial, como o contato com o ambiente escolar antes dos estágios obrigatórios do curso. A execução do projeto, sob orientação de professores da UFFS, proporciona certa tranquilidade e segurança no desenvolvimento e execução de todas as atividades. Ademais, o projeto proporcionou às acadêmicas a oportunidade de conhecer instituições do município no âmbito da educação, da segurança, do saneamento e da saúde, quando elas foram em busca de pessoas da comunidade externa que tinham autonomia e conhecimento amplo sobre os temas abordados nos filmes/curtas-metragens. Esse trabalho propiciou a ampliação da rede de contatos delas para futuros projetos.

Por fim, a participação nas atividades do projeto proporcionou uma formação continuada, na prática, às professoras da escola. O retorno positivo das professoras regentes das turmas participantes, por meio de diálogos feitos após cada sessão de cinema, confirmou que os objetivos do projeto foram alcançados.

Assim, o projeto *Cinema e debate na escola – anos iniciais* consolidou a via de mão dupla entre universidade e comunidade, constituindo-se como uma ponte de troca de saberes entre ambos (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013, p. 334), mostrando que programas de extensão contribuem para a educação da comunidade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

A CIDADE das crianças (Les enfants de Timpelbach). Direção: Nicolas Bary. Produção: Dimitri Rassam. França: Chapter 2, Luxanimation, Scope Pictures, Onyx Films e M6 Films, 2008. 1 DVD (98min).

AS AVENTURAS de Peabody e Sherman (Mr. Peabody & Sherman). Direção: Rob Minkoff. Produção: Alex Schwartz e Denise Nolan Cascino. Estados Unidos: DreamWorks Animation, Pacific Data Images e Bullwinkle Studios, 2014. 1 DVD (92min)

ALENCAR, Sylvia. E. de P. *O cinema na sala de aula:* uma aprendizagem dialógica da disciplina História. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

A MENINA que odiava livros (The girl who hated books). Direção: Jo Mcurts Canada: The National Film Board of Canada, 2006. (7,20min)

A CIDADE das crianças (Les enfants de Timpelbach). Direção: Nicolas Bary. Produção: Dimitri Rassam. França: Chapter 2, Luxanimation, Scope Pictures, Onyx Films e M6 Films, 2008. 1 DVD (98min).

AS AVENTURAS de Peabody e Sherman (Mr. Peabody & Sherman). Direção: Rob Minkoff. Produção: Alex Schwartz e Denise Nolan Cascino. Estados Unidos: DreamWorks Animation, Pacific Data Images e Bullwinkle Studios, 2014. 1 DVD (92min)

BULLYING. Pare Já! (Bullying - Stop It!). Direção: Director: Lucas McGraw. Estados Unidos: [s.n.], 2014. (11min)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 272 p.

CHAER, Mirella R.; GUIMARÃES, E. da G. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Pergaminho*, Pato de Minas, MG, v. 3, p. 71-88, nov. 2012.

CORDAS (Cuerdas). Direção: Pedro Solís Garcia. Produção: Nicolás Matji. Espanha: [s.n.], 2014. 1 DVD (10min.)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grosa, v.9, n.2, jul./dez. 2013. p. 334-341.

MARCHESAN, A. C. *et al*. Cinema e educação: a experiência do PIBID com a educação de cinema-debate nos primeiros anos do ensino fundamental. *In*: ALVES, Solange Maria *et al*. (org.). *PIBID UFFS*: contribuições à formação docente. Toledo: Vivens, 2018. p. 249-259.

MOÇO, A. Cinema na Escola: os filmes dão subsídios para trabalhar inúmeros conteúdos, estimulam o debate e permitem ampliar a percepção da turma sobre um assunto. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2010.

OS FANTÁSTICOS livros voadores do Sr. Morris Lessmore (The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore). Direção: William Joyce Brandon Oldenburg. Shreveprt-Luisiana: Lessmore Productions e Moobot Studio, [2012?]. (15,06min)

O LOURAX: em busca da trúfula perdida (Dr. Seuss' The Lorax). Direção: Chris Renaud e Kyle Balda. Produção: Chris Meledandri e Janet Healy. Estados Unidos: Illumination Entertainment, 2012 (86min.)

O PEQUENO príncipe (The Little Prince). Direção: Mark Osborne. França: Onyx Filmes, Orange Studio e On Entertainment, 2015. 1 DVD (108min).

QUE PAPO é esse? Bullying. Direção: Luiz Caramez. Produção: Arlette Siaretta e Newton Ambar. São Paulo: Casablanca, [19--?] (12 min)

PARCIALMENTE nublado (Partly Cloudy). Direção: Peter Sohn. Produção: Kevin Reher. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2009. 1 DVD (5,45min)

POR QUE, Heloísa? Direção: Ari Nicolosi. São Paulo: Conteúdos diversos, 2011. DVD (11min.)

SOUZA, A. B. C. de. Cinema infantil, arte e indústria cultural. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped - Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Educação, 2013, p. 253-254.

VIEIRA, F. Z.; ROSSO, A. J. O cinema como componente didático da educação ambiental. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n.33, p.547- 572, maio/ago. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VISTA minha pele. Direção: Joel Zito Araújo. Brasil: Casa de Criação Cinema e Propaganda/ Liminis Produções Artísticas, 2003. 1 DVD (24min)

WALL-E. Direção: Andrew Stanton. Produção: Jim Morris. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2008. 1 DVD (98min)

ZOOTOPIA. Direção: Direção: Byron Howard, Rich Moore. Produção: Clark Spencer. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 2016. 1 DVD (1h48min)

Reitoria

Revisão dos textos Autores
Preparação e revisão final Marlei Maria Diedrich
Projeto gráfico Mariah Carraro Smaniotto
Diagramação COMUNICA
(Agência de Comunicação EIRELI)
Capa Mariah Carraro Smaniotto
Divulgação Diretoria de Comunicação Social
Formatos Impresso, e-PUB, MOBI e PDF

E61 Entre as fronteiras do ensino, da pesquisa e da extensão: estudos na área de Letras / organizadoras Aline Cassol Daga Cavalheiro … [et al.]. – Chapecó : Ed. UFFS, 2020. – il.

ISBN: 978-65-86545-25-8 (EPUB)
978-65-86545-26-5 (MOBI)
978-65-86545-27-2 (PDF)

1. Linguística 2. Análise do discurso 3. Língua portuguesa – Gramática 4. Leitura 5. Professores - Formação I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga (org.)

CDD: 410

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Bibliotecas – UFFS
Franciele Scaglioni da Cruz
CRB - 14/1585